



**Coreografias da relação educativa:
Um estudo narrativo sobre o corpo na escola**

Joana Isabel Manarte Neves da Silva

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORAMENTO

2018



Joana Isabel Manarte Neves da Silva

COREOGRAFIAS DA RELAÇÃO EDUCATIVA:

UM ESTUDO NARRATIVO SOBRE O CORPO NA ESCOLA

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Amélia Lopes e da Professora Doutora Fátima Pereira.

Agradecimentos

Quero dizer obrigada:

À Professora Amélia Lopes, pela confiança que teve, desde o início, em mim; pela margem de liberdade que veio agarrada a essa confiança; por espelhar o meu entusiasmo; por abrir espaços de interrogação e de dúvida; por me permitir discordar; por me dar tempo de concordar; pela partilha engajada do conhecimento; pela forma afetuosa e incansável com que sempre me recebeu, presencialmente, por telefone e por *e-mail*; pela sensibilidade e predisposição para criar ligações entre saberes e entre pessoas; pelo incentivo a continuar; e pela rara e distinta mestria da crítica construtiva.

À Professora Fátima Pereira, pelas sugestões sorridentes; pelo estímulo à prossecução do trabalho, mesmo num encontro fortuito no supermercado.

Ao Charles Chaplin, meu coorientador imaginário e companheiro de todas as apresentações em encontros científicos.

Aos/às participantes desta investigação, por me terem confiado tantas histórias das suas vidas, tão suas, tão pessoais.

À Nuna, à Sylvie e à Sandra, pelo apoio e amizade de sempre e por acompanharem de perto o noticiário investigativo.

Ao Tiago, por vibrar e discutir cada aprendizagem e por não me largar a mão.

À minha família, pelos valores humanos que me guiam o pensamento, o sentimento, a ação e a revolução; pela constância; e por me perguntarem quase todos os dias *Já está?*

Aos meus very serious academic friends, o mais valioso tesouro deste processo de doutoramento. *É que hoje fiz um amigo e coisa mais preciosa no mundo não há!*

À Marília,

que sem saber ler nem escrever me ensinou a
coreografia do amor ao próximo e ao distante.

É preciso descobrir, entre todas as pessoas presentes, aquele ou aquela cujos sinais corporais provocam em nós uma forte emoção porque são gestos e coisas que correspondem a uma sensibilidade, uma avidez, uma esperança inscrita no fundo de nós mesmos.

Agostinho Ribeiro, 2005, p.277

in 'O corpo que somos: aparência, sensualidade, comunicação'

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio financeiro da bolsa individual de doutoramento SFRH/BD/85567/2012, concedida pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT).



COREOGRAFIAS DA RELAÇÃO EDUCATIVA: UM ESTUDO NARRATIVO SOBRE O CORPO NA ESCOLA

Resumo

A crise de valores da modernidade e a pressão sociopolítica que insiste numa escola centrada nos resultados fazem crer que as experiências lá vividas e os processos relacionais são um aspecto secundário da educação. A relação educativa é, antes de mais, uma relação humana, onde o corpo é um elemento inexorável, cujo valor tem sido negligenciado. O objetivo desta investigação é dar conta dos sentidos do corpo na escola, particularmente na sua dimensão relacional. A tese enquadra-se numa linha de pensamento que demanda a solidariedade e a consciência ética, democrática e planetária e que, nessa lógica, preconiza a escola do encontro e da ligação ao outro e tem a relação educativa como espaço privilegiado de transformação, socialização e subjetivação; fundamenta-se, também, na perspetiva de que a pessoa humana e o corpo são indissociáveis, de tal forma que nele se criam, expressam e inscrevem vivências, significados e conhecimentos. O estudo envolve a análise de diferentes tipos de dados autobiográficos sobre vivências da escola e da relação educativa, pensadas em torno do corpo: i) autonarrativa da investigadora; ii) grupo focal com professores de diferentes níveis de ensino; iii) relatos escritos de diversos participantes; iv) e entrevistas biográficas com professoras. Os resultados evidenciam o corpo como criador e relicário dos significados construídos nas vivências escolares. Com base na dimensão corporal do professor e dos alunos e na relação do corpo com o espaço e o tempo vividos na escola, foi possível identificar o que parece constituir a “escola das boas experiências” e a “escola das más experiências”. Conclui-se sobre o papel do corpo no encontro educativo como produtor de imagens e sentidos que se implicam na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional, cognitivo e ético dos sujeitos. As emoções que se fazem ler e sentir nos corpos da escola vão dando forma ao repertório de valores e ações de cada um, que entretanto se imprimem na corporeidade como parte importante da construção das subjetividades. Esta investigação constitui um contributo para a valorização das relações humanas na educação, tornando visível a importância da convivialidade no processo educativo e enriquecendo o olhar sobre o lugar do corpo na escola.

CHORÉGRAPHIES DU RAPPORT ÉDUCATIF: UN ÉTUDE NARRATIF SUR LE CORPS À L'ÉCOLE

Résumé

La crise de valeurs de la modernité et la pression sociopolitique qu'insiste sur une école centrée sur les résultats font croire que les expériences académiques et les processus relationnels sont un aspect secondaire de l'éducation. Le rapport éducatif est, avant tout, un rapport humain, dans lequel le corps devient un élément insurmontable. Et pourtant, son valeur a été méprisé. L'objectif de cette recherche consiste dans une appréciation des divers sens du corps à l'école, particulièrement dans sa dimension relationnelle. La thèse s'inscrit dans une ligne de pensée que cherche la solidarité et la conscience éthique, démocratique et planétaire et que, dans cette logique soutient l'école du rencontre et de liaison à l'autre, ayant le rapport éducatif en tant qu'endroit privilégié pour la transformation, socialisation et subjectivation. Elle se fonde, aussi, sur la perspective selon laquelle l'être humain et le corps sont indissociables, de façon telle que sur le corps on fait, on exprime et on inscrit des expériences, des signifiés et des connaissances. L'étude implique l'analyse de différents types de données autobiographiques sur des expériences de l'école et du rapport éducatif, pensés autour du corps: (i) auto narratif de l'investigatrice; (ii) groupe focal avec des professeurs de différents niveaux d'enseignement; (iii) des rapports écrits de différents participants; (iv) des interviews biographiques avec des enseignantes. Les résultats certifient le corps en tant que créateur et reliquaire des signifiés construits dans les différentes expériences académiques. Sur la base de la dimension corporel de l'enseignant et le rapport du corps avec l'espace et le temps vécus à l'école, on a identifié ce que semble constituer "l'école des bonnes expériences" et "l'école des mauvaises expériences". On conclut sur le rôle du corps chez le rencontre éducatif en tant que producteur d'images et des sens que s'impliquent mutuellement dans l'apprentissage et dans le développement socio-émotionnel, cognitif et éthique des sujets. Les émotions qu'on peut lire et sentir dans les corps de l'école forment un répertoire individuel de valeurs et d'actions, que s'inscrivent dans la corporéité en tant qu'élément fondamental de la construction des subjectivités. Cette recherche se constitue comme une contribution pour la valorisation des rapports humains dans l'éducation, en manifestant l'importance de la convivialité dans le procès éducatif et en enrichissant le regard sur le corps à l'école.

CHOREOGRAPHIES OF THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP: A NARRATIVE STUDY ABOUT THE BODY IN SCHOOL

Abstract

The value crisis of the modern era and the sociopolitical pressure that weights on a results centered school, lead to the belief that the personal experiences and the relational aspects of education are secondary. The educational relationship is above all a human relationship, where the body is an inexorable element, whose importance has been neglected. The goal of this study is to acknowledge the different meanings of the body in the school setting, particularly in its relational dimension. This thesis fits in a line of thought that demands solidarity besides an ethical, democratic and planetary consciousness. It pursues the school of the connection with the other and perceives the educational relationship as a privileged arena for transformation, socialization and subjectivation. It is founded on a view of the human being and the body as inseparable and, in them, experiences, meanings and knowledge are created, expressed and inscribed. This study entails the analyses of different kinds of autobiographic data about experiences related to school and to the educational relationship, and frames them around the body: i) autobiographic narrative of the author; ii) focus group with teachers from different levels of education; iii) written accounts from several participants; iv) and biographic interviews with teachers. The results support a perception of the body as creator and keeper of the meanings that where constructed and of the school experiences. Based on the corporeal dimension of the teachers and the students, and in the relation between the body with the time and space experienced in school, it was possible to identify what's appears to be "the school of the good experiences" and "the school of the bad experiences". The body is a maker of images and meanings that are implied in the learning experience and in the social, emotional, cognitive and ethical development of the participants. The emotions that surface in the bodies of the school progressively shape the repertoire of values and actions of each individual, which embodiment becomes an important part of the construction of their subjectivities. This study is a contribution to the underlining of human relationships in education, emphasizing the importance of conviviality in the educative process and enriching the appreciation of the role of the body in the school.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I – RELAÇÃO EDUCATIVA	33
1. Ecossistema da relação educativa	37
1.1. A forma escolar: quadro histórico e político da instituição escolar	38
1.2. Século XX e os paradigmas pedagógicos	44
1.2.1. Paradigma pedagógico da instrução	45
1.2.2. Paradigma pedagógico da aprendizagem	47
1.2.3. Paradigma pedagógico da comunicação	51
1.3. Breve panorâmica da ecologia da relação educativa	53
2. Relação interpessoal	57
2.1. Comunicação e influência	57
2.2. Geografias emocionais e relação educativa	61
3. Sociologia do sujeito e o prenúncio do corpo	69
CAPÍTULO II - CORPORALIDADE	73
1. Introdução	77
2. A história do corpo	78
2.1. Corpo mágico	78
Sociedades tradicionais	78
2.2. Corpo platónico	79
Grécia Antiga	79
2.3. Corpo religioso	81
Cristianismo	81
Idade Média	81
2.4. Corpo científico	82
Renascimento	82
Descartes : <i>Je pense, donc je suis</i>	84
2.5. Corpo instrumental	87
Modernidade	87
2.6. Corpo secular	88
3. Corpo fragmentado: Pós da Modernidade	93
4. Corpo-sujeito e relações humanas	102
Intersubjetividade: o que está <i>entre</i>	108

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO	111
1. Introdução.....	115
2. Paradigma fenomenológico-interpretativo.....	116
3. Metodologia narrativa	118
4. Desenho de estudo.....	123
4.1. Método de recolha de dados.....	124
4.1.1. Fase exploratória.....	124
a) Autonarrativa	124
b) Grupo focal	125
4.1.2. Fase de aprofundamento	127
a) Relatos escritos	127
b) Entrevistas biográficas.....	128
4.2. Procedimentos de análise de dados.....	129
4.2.1. Análise paradigmática ou análise de narrativas	130
4.2.2. Análise sintagmática ou análise narrativa	133
4.2.3. Análise binocular	134
a) Procedimento de análise da autonarrativa	134
b) Procedimento de análise do grupo focal.....	135
c) Procedimento de análise dos relatos escritos	137
d) Procedimento de análise das entrevistas	142
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	145
1. Introdução.....	149
2. Autonarrativa.....	149
2.1. Apresentação e discussão.....	149
2.2. Reflexão sobre a autonarrativa.....	155
3. Grupo focal.....	157
3.1. Apresentação e discussão.....	157
3.1.1. Percepções.....	158
a) Conteúdo e forma.....	158
b) Diversidade de opiniões	158
3.1.2. Emoções	159
a) Emoções positivas – situações de aceitação.....	159
b) Emoções negativas – situações de rejeição	159
3.1.3. Impacto.....	160

a)	Impacto positivo	160
b)	Impacto negativo	161
3.1.3.	Contexto	161
a)	O espaço e o tempo institucional	161
b)	Nível de ensino	162
c)	Interesses pessoais do aluno	162
3.1.4.	Auto-análise / Consciência corporal	162
3.2.	Reflexão sobre o grupo focal	163
4.	Relatos Escritos.....	165
4.1.	Apresentação e discussão.....	165
4.1.1.	Escola das boas experiências	170
a)	Do corpo dos/das professores/as	170
b)	Do corpo do/a aluno/a (narrador/a)	174
c)	Do corpo dos colegas	176
d)	Dos contextos.....	177
4.1.2.	Escola das más experiências	181
a)	Do corpo dos/das professores/as	181
b)	Do corpo do/a aluno/a (narrador/a)	187
c)	Do corpo dos colegas	193
d)	Dos contextos.....	196
4.2.	Reflexão sobre os relatos escritos	198
5.	Entrevistas biográficas	202
5.1.	O espaço de Aurora.....	204
a)	Espaços de desencontro: escola como separação.....	205
b)	Espaços de encontro: presença do professor	206
c)	Espaços de ditadura e de liberdade: escola e corpo livre	207
d)	Outros espaços de aprendizagem	208
e)	Espaço da infância: proximidade	210
5.2.	O tempo de Dulce	211
a)	Tempo como dispositivo de poder	211
b)	Tempo para a relação.....	213
c)	Tempo fora da escola	215
d)	Tempo da infância	216
e)	Tempo longitudinal: impacto	217

f) Tempo de ter consciência	219
5.3. O planetário de Sofia ou o corpo-sujeito	220
a) Campos gravitacionais e relação educativa	220
b) Metáfora do Castelo: espaço da aparição ao outro	221
c) O professor do currículo	223
d) O professor do encontro	225
e) Sofia hoje: do saber e do afeto	227
CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
APÊNDICES 1 a 3	

ÍNDICE DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1	Modelo ecológico da relação educativa.....	37
Figura 2	Ensino mútuo.....	40
Figura 3	Modo simultâneo: Classe.....	42
Figura 4	Paradigma pedagógico da instrução.....	46
Figura 5	Paradigma pedagógico da aprendizagem.....	50
Figura 6	Paradigma pedagógico da comunicação.....	52
Figura 7	Relação triangular representativa da relação educativa.....	59
Figura 8	“Discóbolo”, Myrion (480-440 a.C.).....	80
Figura 9	“Homem de Vitruvius”, Leonardo Da Vinci.....	84
Figura 10	“De humanis corporis fabrica”, Vesalius (1543).....	86
Figura 11	“Modern Times”, Charles Chaplin.....	87
Figura 12	Árvore da Vida, baseada na Teoria da Evolução de Darwin.....	89
Figura 13	Cartaz nazi “A Biologia do Crescimento”.....	91
Figura 14	Representação satírica da evolução do homem (pós)moderno...	97
Figura 15	Metáfora visual do corpo na relação educativa Grupo focal.....	164
Figura 16	Escola das boas experiências.....	168
Figura 17	Escola das más experiências.....	169
Figura 18	Modelo de análise das entrevistas biográficas.....	202
-		
Tabela 1	Participantes do grupo focal.....	136
Tabela 2	Narradores dos relatos escritos: informações biográficas.....	139
Tabela 3	Categorias temáticas Autonarrativa.....	150
Tabela 4	Categorias temáticas Grupo focal.....	157
Tabela 5	Temáticas das entrevistas.....	203

INTRODUÇÃO

Só sei que o mundo precisa de ser mais humano e essa é uma revolução pendente.

José Saramago

A crise da modernidade caracteriza-se, em grande medida, pelo esvaziamento de valores humanos nas sociedades contemporâneas (Bauman, 2001; Lipovetsky, 2007). Vivemos numa eterna repetição do presente, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (1996), em que se repete o sofrimento humano, a miséria de grande parte da população mundial, o acentuar de fronteiras entre os homens, a destruição da natureza e a degradação das relações humanas. As crises de identidade das sociedades modernas - caracterizadas pelo desvanecimento da solidariedade, da convivialidade e da ética (Bauman, 2001) - refletem-se nas crises das escolas e dos professores, fazendo muitas vezes do espaço escolar um espaço de individualismo burocrático e menos um espaço de relação e de reconhecimento do outro (Ribeiro & Lopes, 2002).

Nesta linha de pensamento, Edgar Morin (2000) e António Damásio (2017) consideram que é necessário desenvolver através da educação a compreensão mútua e a solidariedade entre seres humanos e a consciência ética, democrática e planetária. Morin (2000) acrescenta que a mera explicação destes aspetos é insuficiente para a sua incorporação, porque a compreensão humana contém um conhecimento que é feito de sujeito para sujeito. Portanto, falamos de qualidades e valores que são entendidos, sobretudo, no encontro intersubjetivo, porque é nele que derrubamos os obstáculos que nos fazem ver para lá do outro-objeto: é na intersubjetividade que percebemos o outro-sujeito (Charlot, 2000; Morin, 2000). A escola da burocracia pode dar lugar à escola do encontro e da ligação ao outro, entendendo a relação educativa como um espaço de cultura, socialização, subjetivação, transformação e de relação dos sujeitos consigo próprios, com os outros, com o saber e com o mundo (Biesta, 2012; Charlot,

2000; Ferreira, 2012; Lopes & Ribeiro, 2000; Morin, 2000; Nunes, 2002; Ribeiro & Lopes, 2002; Trindade, 2009).

Contudo, sabe-se que as discussões e práticas acerca da educação têm sido insistentemente centradas em critérios de competitividade e resultados objetivamente mensuráveis, falaciosamente representativos da eficácia e da excelência educativas. A facilidade metodológica do processo de medição e obtenção deste tipo de dados traz a impressão de rigor e de um conhecimento esclarecido sobre a temática educativa, pois conduz a uma superabundância de informação sobre aspetos quantitativos e rankings que limitam a forma de olhar e fazer a educação à sua componente instrucional e académica e que acabam por servir como alicerces perigosos às decisões de responsabilização e atuação educativas, desde a esfera da política educacional até à prática escolar e pedagógica (Biesta, 2009a). A ideia de eficácia ganha plausibilidade num discurso de *learnificação* da educação (*ibidem*), que remete para um entendimento linear entre aprendizagem e resultados e, a par com a proeminência da cultura da mensuração, tem contribuído para a manutenção de uma discussão que parece desvinculada dos valores e das finalidades da educação, alimentando uma atuação instrumental do ensino e fazendo esquecer as qualidades não-instrumentais do campo educacional (Biesta, 2012). Efetivamente, esta tendência produz um impacto importante nas políticas e nas práticas educativas, na medida em que parece inverter a lógica de atuação, pois «acabamos por valorizar o que é medido, em vez de nos envolvermos com a mensuração do que valorizamos». Esta conjuntura da performatividade requer «algo para mostrar» – resultados – e tem feito emergir a necessidade de nos reconectarmos com o propósito da educação (Biesta, 2012:822).

Os debates educacionais contemporâneos pecam por não atenderem à necessidade de um compromisso explícito com os valores, o rumo e a finalidade da educação. Na verdade, a questão sobre o que é educacionalmente desejável ultrapassa, necessariamente, os valores instrumentais. Uma educação eficaz não é suficiente: é indispensável dar conta do que constitui uma educação melhor. Dito de outro modo, para lá da qualidade instrucional é preciso afirmar a qualidade substancial. Para o desenvolvimento de competências técnico-

científicas, de valências sociais e culturais e de capacidades de entendimento, aceitação e relação com os outros e com o mundo, Biesta (2012) faz notar que para pensar uma educação melhor importa reconhecer que esta é uma questão composta, configurada pela sinergia entre as funções de qualificação, socialização e subjetivação.

A qualificação dos alunos diz respeito à aquisição de conhecimentos técnico-científicos, que lhes permite dominar capacidades teóricas e práticas para desenvolverem determinadas atividades. Este é o campo de discussão que continua a monopolizar os debates político-educativos.

A dimensão da socialização prende-se com o desenvolvimento de saberes e valências que orientam para a integração em grupos sociais, culturais e políticos. A educação é sempre política e representativa de tradições e culturas, pelo que através da escola os indivíduos assimilam formas de fazer e de estar, conferindo uma certa continuidade à ordem sociocultural estabelecida.

A educação contribui também para os processos de subjetivação, isto é, para o tornar-se sujeito. A escola afeta o sujeito, pelo que faz sentido pensar na qualidade das subjetividades e nas singularidades que a escola pode tornar possíveis.

Uma perspetiva complexa e integrada da educação convida, assim, ao propósito do *tornar-se humano* e, portanto, tem que atender também à importância das relações humanas no processo educativo. Paulo Freire (1974) defendeu cedo esta ótica – nas décadas de 1960 e 1970 - explicando que não faz sentido uma teoria sobre educação que abdique de um conceito de pessoa humana e de mundo. O sujeito é uma construção biopsicossocial que acontece em relação com os outros e com o mundo, pelo que ignorar o papel da escola na edificação do ser humano enquanto pessoa é desistir da possibilidade de fazer um mundo melhor e de combater a desumanização (Freire, 1974; Nunes, 2002).

Apesar disso, como foi dito, no atual contexto sociopolítico a escola continua a ser pressionada para uma atmosfera neoliberal orientada para os resultados, fazendo crer que as experiências lá vividas e os processos relacionais são um

aspecto secundário da educação (Rodgers & Raider-Roth, 2006). A relação educativa é, antes de mais, uma relação humana. O ato educativo acontece através de um encontro, em contexto grupal. Neste espaço intersubjetivo há um elemento inexorável: o corpo. O ensino é, pois, uma atividade *incorporada*, é uma atividade que acontece nos corpos e entre corpos, e a investigação em educação tem dado pouca importância ao corpo na escola (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003).

Na procura pela inovação educativa, tem havido uma atenção crescente com a qualidade do ensino e das aprendizagens, com lutas e conquistas na melhoria das condições do trabalho docente e uma preocupação de gestão escolar mais democrática. Todavia, estes são debates que continuam a ser tratados, sobretudo, numa tendência lógico-racional e menos atravessados por uma abordagem que tenha em significativa consideração as relações sociais e afetivas do contexto escolar (Ferreira, 2012; Hargreaves, 2000, 2005). Problematicar uma corporalidade que recupere o valor dos contactos humanos, da experiência com o outro, dos afetos e da convivência na escola pode contribuir para chamar a atenção para este cenário educativo. Vivemos tempos em que parece ser necessário o reencontro com o propósito da educação e a reafirmação da viragem do corpo-objeto para o corpo-sujeito (Fernandez-Balboa & Prados Megías, 2014; Gallo, 2009; Maldonado Mora, Prados Megías & Márquez Garcia, 2017; Nunes, 2002; Planella, 2006).

Neste trabalho o corpo é tido como um campo sem fronteiras definidas – é um lugar em permanente construção, vivendo, fazendo e guardando história e histórias, criando e recriando significados. Esta dimensão semiótica faz dele o protagonista da presença humana e confere-lhe o desígnio inevitável da comunicação e da conexão (Le Breton, 2007; Merleau-Ponty, 2005; Tavares, 2013).

O objetivo desta investigação é dar conta dos sentidos do corpo na escola, particularmente na sua dimensão relacional, e contribuir para a valorização das relações humanas na educação. Procuramos, para isso, atender aos objetivos específicos de:

- i) Perceber até que ponto é possível evocar aspetos da corporalidade na relação educativa e na escola;
- ii) Dar conta dos discursos sobre o corpo que circulam no contexto educativo;
- iii) Conhecer de que forma as vivências corporais da escola e da relação educativa estão presentes nos significados atribuídos às experiências escolares;
- iv) Compreender o valor atribuído à corporalidade nas concepções e práticas educativas.

Sabendo que é pelo corpo que expressamos e absorvemos cultura, ideais, valores, afetos e conhecimento, que lugar ocupa o corpo vivido na escola? O que nos podem contar os corpos sobre a escola e os processos educativos?

Esta é a demanda que norteia a escrita desta tese, da qual passamos agora a apresentar a estrutura organizativa dos seus conteúdos.

A dissertação está dividida em cinco capítulos: I) Relação educativa, II) Corporalidade, III) Apresentação e fundamentação do estudo, IV) Apresentação e discussão de resultados e V) Considerações finais.

O primeiro e o segundo capítulos correspondem às duas grandes temáticas que dão forma ao objeto de estudo: relação educativa e corporalidade.

Porque a relação pedagógica na sala de aula não pode ser desvinculada do macrocontexto que a envolve e influencia, no primeiro ponto do capítulo I procuramos fazer um enquadramento organizador do ecossistema da relação educativa. Primeiramente, passamos pelo contexto histórico e político da escola, com especial enfoque na forma escolar e sua influência na relação professor/aluno. Num segundo momento, dá-se conta de algumas das transformações científicas e culturais ocorridas ao longo do século XX, que configuraram as concepções e práticas em educação de forma paradigmática e influente na relação educativa, aflorando os paradigmas pedagógicos da instrução, da aprendizagem e da comunicação, onde se dá importância à relação entre professor, aluno e saber. O subcapítulo do ecossistema da relação

educativa termina com um resumo panorâmico sobre os contextos que fazem parte da sua ecologia, destacando que importa reconhecer que há movimentos cambiantes do cenário educativo que podem acontecer quer nas estruturas mais externas e administrativas, quer nos campos mais internos e de atuação direta na escola e na relação educativa.

O segundo espaço do capítulo I é destinado à relação interpessoal professor/aluno. Para desembocar numa definição triangular de relação educativa – onde se destacam os vértices professor, aluno e turma – é feita uma breve caracterização do grupo turma. Depois de mencionados os fenómenos de comunicação e influência que ocorrem neste triângulo de interações, entramos num dos alicerces da fundamentação teórica deste trabalho: as geografias emocionais de Hargreaves. Neste ponto é destacado o papel das emoções nas interações professor/aluno e o seu impacto na relação educativa, nas aprendizagens escolares e no desenvolvimento do indivíduo.

O capítulo I termina com uma explanação sobre a sociologia do sujeito, que vem sublinhar o valor da aprendizagem no desenvolvimento da pessoa humana e destacar a escola como um lugar de relação do sujeito consigo próprio, com os outros e com o saber, onde o encontro interpessoal é a pedra angular dos processos educativos.

O segundo capítulo destina-se ao aprofundamento teórico sobre o corpo, começando, desde logo, pela descrição da sua história ao longo dos tempos, desde as sociedades mais tradicionais às contemporâneas. É sobre o corpo (pós)moderno que mais se explana no segundo subcapítulo, em articulação com a caracterização da passagem da modernidade para a pós-modernidade. Finalmente, no terceiro ponto, detemo-nos à volta de diferentes perspetivas que, desde o século XX, têm contribuído para a conceptualização do corpo-sujeito e para dar saliência à indispensabilidade dos sentimentos e da relação com os outros para a edificação da pessoa humana.

No capítulo III falaremos sobre a metodologia de investigação. Começamos por situar epistemologicamente o estudo no paradigma fenomenológico-interpretativo, fundamentando de seguida a opção pela metodologia narrativa,

articulando a teoria sobre este tipo de investigação com os objetivos da pesquisa. Avançando para a apresentação do desenho de estudo, damos conta do método de recolha de dados, caracterizando para cada etapa as características e os objetivos metodológicos da autonarrativa, do grupo focal, dos relatos escritos e das entrevistas biográficas. O capítulo termina com uma justificação teórica sobre a análise paradigmática de narrativas e a análise narrativa propriamente dita, adotadas neste trabalho como procedimento analítico híbrido.

No capítulo IV são apresentados e discutidos os resultados, cumprindo a ordem cronológica do desenho de estudo. Esta é a secção mais extensa do trabalho, onde se entrecruza a apresentação dos resultados com a interpretação da investigadora e, nas fases menos exploratórias, com o referencial teórico.

Por fim, no capítulo V é feita uma interlocução entre os resultados da investigação, o conhecimento produzido e o contributo que se espera que este estudo possa constituir para o campo da educação.

As perspetivas sobre o corpo ao longo dos tempos refletem a passagem para uma visão progressivamente mais integradora das diferentes dimensões humanas. De facto, o corpo é melhor compreendido à luz da sua multidimensionalidade. A definição reducionista e meramente biológica (ou mesmo anatómica) tem vindo a ser amplificada para um olhar mais complexo sobre o corpo, que se estende também para a esfera comunicativa, psicológica, relacional, social e cultural, abrangência expressa frequentemente no termo corporalidade. Note-se que neste trabalho as expressões corpo e corporalidade serão utilizadas com o mesmo sentido.

Falamos então de um espaço em expansão, uma espécie de terreno cósmico que quanto mais se conhece mais se imagina o que está por conhecer. O corpo tem um carácter simultaneamente unificador e diferenciador, na medida em que pode ser visto como algo que nos irmana e, ao mesmo tempo, que nos identifica, que nos individualiza. Veremos com Merleau-Ponty (2005), Damásio (2000) e Le Breton (2007) que é pelo corpo que o sujeito se faz, que a intersubjetividade acontece e que são mediadas as relações do/s sujeito/s com o mundo.

Através do estudo das narrativas sobre vivências da escola e da relação educativa, esta investigação pretende ampliar o entendimento dos sentidos do corpo na escola (ou dos sentidos da escola no corpo). Esclarecemos que a tônica da pesquisa não é a memória enquanto processo cognitivo, mas antes enquanto registo biográfico, documento ou recordação.

Podemos dizer que temos o corpo como um caminho de investigação, na medida em que ele é projeção (e projetor) de uma constelação de dimensões, aparecendo como um apelativo miradouro para um entendimento diferente da pessoa humana e do mundo, em diferentes campos do conhecimento, nomeadamente na educação. Este trabalho pretende contribuir para a valorização das relações humanas na escola e escolhe o corpo como caminho para evidenciar estes aspetos.

As práticas educativas são também afetadas pelo contexto institucional, social, cultural e político em que estão inseridas. Isto, por si só, como que empurra a educação para um sistema automático de crenças e de práticas, que tolda a visão crítica que pode ser feita do “lado de fora do sistema”. Dizem Estola e Elbaz-Luwisch (2003:702) que

because body has been considered more as a ‘problem’ or a ‘sin’ than a ‘treasure’, there is much that is unsayable about bodies in classrooms.

Um dos exercícios possibilitados pela problematização do corpo neste estudo é, justamente, o de nos trazer para fora a partir de dentro, para uma perspetiva compreensiva que ajuda a pôr em evidência alguns aspetos da complexidade da escola e da relação educativa que, por nos serem tão naturalmente próximos, são invisíveis ao perto.

CAPÍTULO I – RELAÇÃO EDUCATIVA

Nas escolas reside a esperança toda de que, um dia, o mundo seja um condomínio de gente bem formada, apaziguada com a sua condição mortal mas esforçada para se transcender no alcance da felicidade. E a felicidade, disso já sabemos todos, não é individual. É obrigatoriamente uma conquista para um coletivo. Porque sozinhos por natureza andam os destituídos de afeto.

Valter Hugo Mãe

1. Ecossistema da relação educativa

Apesar de a relação pedagógica se concretizar numa relação entre pessoas, no espaço da sala de aula, este é um fenómeno que não pode ser dissociado dos compromissos e finalidades educativas que constroem a escola como espaço educativo e de socialização cultural (Trindade, 2009), subtraindo as camadas contextuais que revestem esta relação social específica. Ribeiro (1992) esclarece que o ato educativo é um encontro interpessoal que acontece num grupo-turma, numa instituição escolar, num contexto sociocultural e num sistema político-educativo. Assim, a natureza sistémica da relação pedagógica, cuja esquematização vai beber à teoria ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (cf. Figura 1), coloca-a num sistema de relações mais amplo, que inclui a relação direta professor/aluno, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura, as relações sociais na turma e as relações entre a turma, a escola e a sociedade (Bronfenbrenner & Crouter, 1983; Davis, 2003; Postic, 2008).

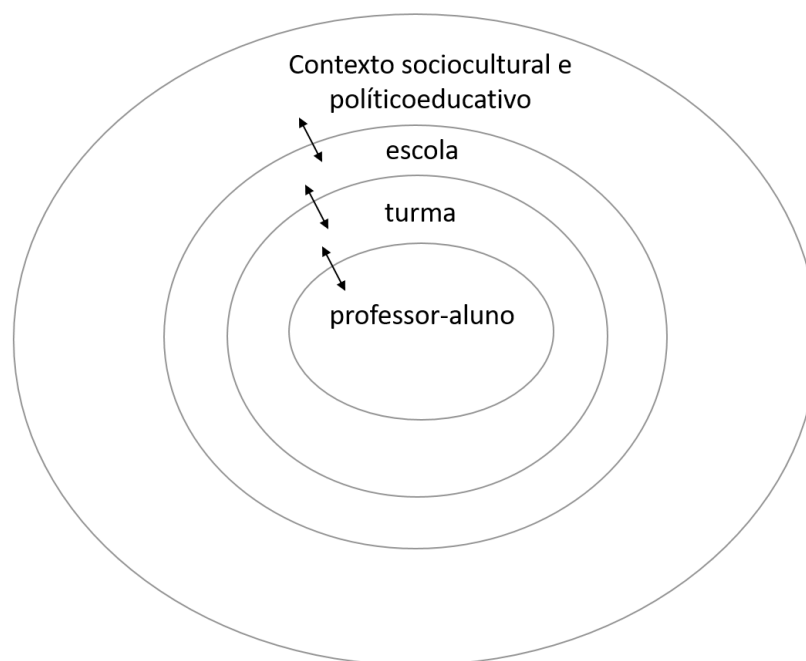


Figura 1 – Modelo ecológico da relação educativa

(baseado no modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner)

Efetivamente, um estudo que se debruce sobre a relação educativa não pode circunscrever-se aos processos de comunicação e interação que ocorrem entre os seus protagonistas diretos, ignorando que há fatores de ordem mais vasta que também influem e modelam a natureza e a qualidade dessas interações (Ferreira, 2012; Trindade, 2009). Neste sentido, avançamos com um enquadramento histórico e político da escola, com o objetivo de proporcionar uma leitura mais compreensiva da rede de influências que interfere na relação pedagógica.

1.1. A forma escolar: quadro histórico e político da instituição escolar

As práticas educativas foram desde sempre configuradas pela organização da escola que, por sua vez, não deixa de se moldar pelo contexto sociocultural (Barroso, 1995). Não obstante as mudanças ao nível das finalidades, dos conteúdos e das abordagens pedagógicas, a escola de hoje mantém traços vinculados da sua organização clássica, cuja génese importa conhecer para um entendimento mais claro da matriz estrutural e tecnológica da escola, da pedagogia e da relação educativa propriamente dita. De facto, o sistema administrativo e organizativo da escola e a unidade-padrão em torno da qual se configura a escola têm-se redefinido conforme o modo de ensino vigente.

Como Nóvoa¹ explica, a estrutura e organização pedagógicas que influenciaram profundamente o modelo escolar atual remontam ao século XVII, ainda no seio das congregações religiosas, onde é criada uma cultura escolar pautada por normas que definem saberes e comportamentos a ensinar e a inculcar e por práticas que operacionalizam a sua transmissão e incorporação por um grupo de alunos. Durante este período concretiza-se a existência de um espaço físico destinado à escola, separado da família e do mundo do trabalho – um edifício mobilado e equipado para o propósito da escolarização – e é estruturado um curso por níveis progressivos de conhecimentos, destinados a serem

¹ in Barroso (1995)

transmitidos por um grupo profissional específico a jovens agrupados por faixa etária e saberes (Nóvoa, 2005).

A passagem de uma pedagogia individual para o ensino coletivo não se desliga da referência do ensino individual, caracterizado pela relação dual entre mestre e discípulo, que Barroso (1995) entende ser o arquétipo da organização escolar. De facto, a necessidade de ensinar em simultâneo um número elevado de crianças obriga à reconfiguração da relação educativa, pela impossibilidade de manter a tipologia do ensino individual direto. Assim, a relação professor/aluno passa a ser «mediatizada por uma organização pedagógica», caracterizada pela divisão de alunos, matérias, tempos e espaços, num modelo escolar que se consolida entre os séculos XVII e XVIII e que mais tarde, aquando da estatização do ensino primário, não sofre alterações significativas no que diz respeito a estes traços estruturais (Barroso, 1995:115).

Ao longo do século XIX, acompanhando o projeto sociopolítico dos Estados-Nação, a escola de massas vem responder à necessidade de criação de uma cidadania nacional e transforma-se num forte aparelho ideológico de homogeneização cultural e nacionalista, num espaço de exercício da violência simbólica mandatada pelo Estado (Nóvoa, 2014). De facto, conforme nos diz Bourdieu (2001), a ação pedagógica como encarnação de uma coação – cuja força simbólica, dissimuladamente, impõe, naturaliza e legitima um determinado arbítrio cultural – é uma das peças principais do mecanismo de reprodução das relações de poder presentes na estrutura social, alimentando uma cultura social dominante a partir de uma cultura escolar legitimada.

A estatização do ensino primário e o investimento dos Estados na expansão e consolidação da instituição escolar requerem um modelo de organização pedagógica que inclua critérios de rentabilidade e eficácia, que cumpram os objetivos de difusão e uniformização da educação moral e de um corpo de conhecimentos e práticas de progresso. A escola de massas, orientada pelo compromisso entre a dimensão pedagógica e educativa e as exigências políticas e económicas, impulsiona a consolidação de um modelo organizativo que permitiria instruir muitos alunos com poucos recursos materiais e humanos. É

nesta conjuntura que é pensado e posto em prática o ensino mútuo (cf. Figura 2), cuja divisão do trabalho por monitores² cria uma rutura na relação direta entre o professor e os alunos (Barroso, 1995; Nóvoa, 2005). Os traços estruturais do ensino mútuo tecem a matriz da organização escolar atual, nomeadamente o planeamento metódico do espaço e do tempo, a decomposição e hierarquização dos saberes e os dispositivos de vigilância, aspetos destacados pela análise foucaultiana (Barroso, 1995; Foucault, 1999).

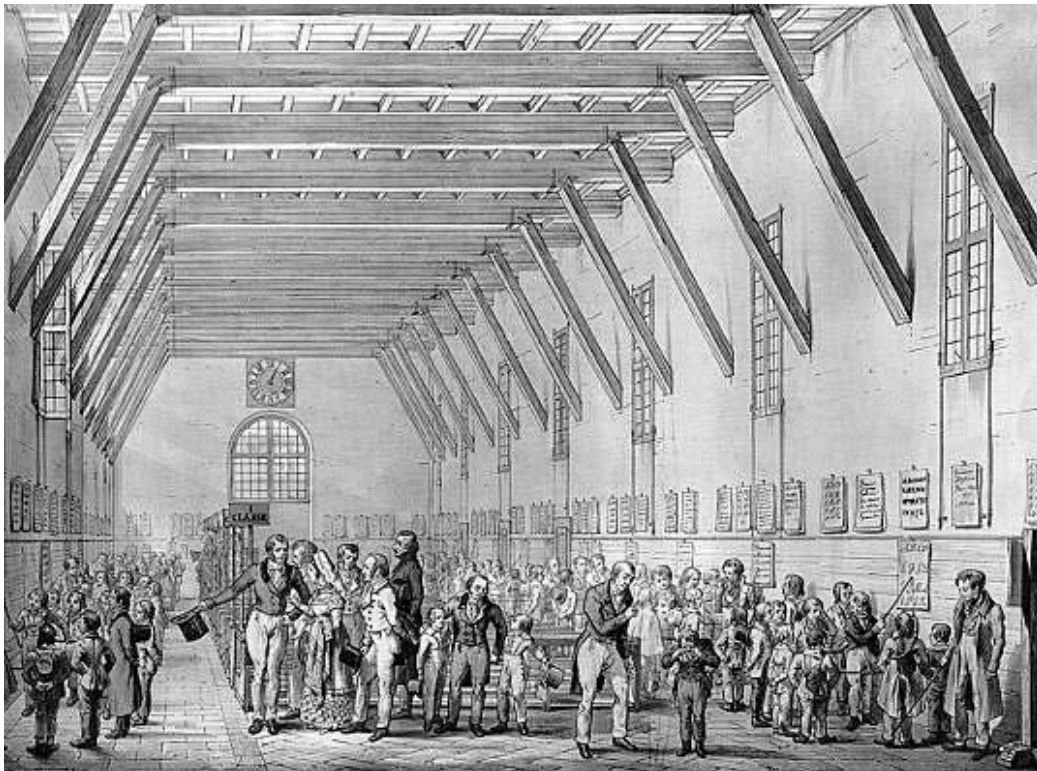


Figura 2 - Ensino mútuo

Aquarela "Aplicação do método de Lancaster", de Giovanni Migliara Confalonieri e Pellico

É de salientar que este formato teve implicações também ao nível da arquitetura escolar, sendo que, para além da regulamentação do espaço interior, o edifício

² O ensino mútuo implicava a seleção de alunos mais graduados e instruídos para ensinar grupos de alunos de níveis anteriores, possibilitando uma economia no número de professores necessário para fazer face às centenas de alunos de diferentes níveis de ensino, que eram instruídos em simultâneo no mesmo espaço físico (Barroso, 1995a).

era pensado de forma a limitar a relação da sala de aula com o exterior, tipologia conservada até hoje em grande parte do património arquitetónico escolar português (Barroso, 1995; Nóvoa, 2014). Aliás, para Estrela (2002), o espaço é um dos principais condicionantes da relação pedagógica, uma vez que a forma como está arquitetado define limites, papéis, estatutos, hierarquias, normas e valores, que, pelo tipo de apropriação que os sujeitos fazem dos espaços, influenciam o tipo de relações interpessoais que se estabelecem na escola e na sala de aula. Tendo como referência a escola tradicional, a autora declara que «em poucas áreas de actividade humana o direito de território é tão evidente», com «muros que separam a escola do mundo», «áreas de circulação restrita» e «espaços reservados aos professores», onde a organização espacial era projetada para servir o propósito de preservação do «território professoral» e ajudar ao fortalecimento da ordem estabelecida (Estrela, 2002:42).

Apesar de o ensino mútuo ter constituído uma fase transitória de curta duração, foi já dito que algumas das suas características foram de tal forma consolidadas que sobreviveram até aos dias de hoje. Todavia, este modo de ensino pecava pelo mecanicismo e pela perspetiva utilitária da educação. As críticas apontavam também o carácter hierarquizante e fiscalizador que se impunha entre os alunos e rapidamente se levantou um debate que acabou por conduzir a soluções organizativas alternativas, nomeadamente a escola graduada³ (Barroso, 1995).

Assim, na segunda metade do século XIX, dá-se uma evolução definitiva do modo de ensino simultâneo. Num movimento animado por pedagogos e professores, reconhece-se a centralidade da relação direta entre o professor e o aluno e a escola passa por uma complexificação organizativa e administrativa (Barroso, 1995). Ainda num modo de organização pedagógica orientado pelo princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só”, os alunos são divididos em grupos mais ou menos homogêneos em função dos conteúdos curriculares e da faixa etária, cada um com o seu professor. Constitui-se, assim, a classe – a unidade nuclear a partir da qual se passa a organizar e administrar a escola (cf. Figura 3).

³ Em Portugal, a escola graduada é denominada escola central (Barroso, 1995).



Figura 3 - Modo simultâneo: Classe

(Retirado de: <http://in-learning.ist.utl.pt/modos-de-organizacao-escolar.html>)

Com a escola graduada de várias classes surge a departamentalização das matérias, originando o nascimento das disciplinas, a afetação dos professores a matérias de especialização e a emergência de um estatuto profissional técnico-pedagógico dos docentes, formados em escolas normais (Barroso, 1995; Nóvoa, 2014). Ainda na lógica da homogeneização moral e cultural, o modelo generaliza-se, assegurando a formatação e preparação para a sociedade e a progressão sistemática das crianças na aprendizagem escolar (Nóvoa, 2014).

A emergência do sistema escolar estatal conforme o conhecemos deve-se a um conjunto de transformações políticas e culturais, que incluem a secularização da moral e a eclosão da revolução industrial como dois dos ascendentes incontornáveis para o seu surgimento. A perspetiva da escola como dispositivo de socialização imposto pelo Estado às populações reconhece-lhe um papel sem igual na afirmação dos Estados-Nação. Trindade (2009) lembra ainda que este é um acontecimento que, por estar inscrito na visão da modernidade, é alicerçado na tríade Indivíduo/Razão/Estado, que veio mergulhar a escola na ideologia do progresso (validado pela verdade que procede da razão e da ciência), nos ideais de justiça e igualdade e nos valores da autonomia e da liberdade do indivíduo. A escola de massas desenvolve-se no final do século

XIX, como via eficaz de difusão e uniformização do conhecimento e de práticas de progresso, e vem assim contribuir para a estabilização de aspetos organizativos e administrativos que regulam e consolidam processos e práticas pedagógicas e para a naturalização desta “gramática da escola” que é, como se sabe, uma construção cultural (Barroso, 1995; Nóvoa, 2014).

A escola configura-se, então, como uma instituição altamente comprometida com o projeto político da modernidade, “fabricando” o indivíduo moderno, desde logo pela imposição de um currículo que institui qual é o saber legitimado como socialmente útil que cada um deve aprender para interpretar e agir no mundo de uma determinada maneira (Estrela, 2002). A transmissão e apropriação eficazes deste currículo pressupõe que haja um mediador entre o aluno e a informação (o professor) e que haja um processo de transmissão intencionalmente organizado. Esta intenção vem justificar a tecnologia da sala de aula baseada: nas classes de alunos, de forma a permitir o ensino simultâneo e uniforme; na despersonalização dos saberes, para que os conteúdos sejam programáveis; e no controlo metódico e sistemático dos resultados (Barroso, 1995; Trindade, 2009). A escola vem a ser, então, marcada por uma normatividade pedagógica que se coaduna com o paradigma da instrução e que, como destaca R. Trindade (2009), determina gestos, rigidifica as relações de mediação e objetiva a realidade, cumprindo os propósitos da instrução, da disciplina e da reprodução social (Bourdieu, 2001). A expressão “socialização metódica”, de que nos fala Durkheim, sugere a ligação íntima da organização da escola às finalidades da educação, nomeadamente à inculcação de normas e valores e ao estabelecimento de uma estrutura e racionalização da ação pedagógica, quase coincidente, a dada altura, com o modo de organização do trabalho industrial (Barroso, 1995). Efetivamente, a forma escolar está fortemente construída à volta da gestão do espaço e do tempo, com o objetivo de domesticar o corpo e, assim, disciplinar os indivíduos pela formatação de pensamentos e comportamentos (Foucault, 1999).

Se, por um lado, o encaminhamento da escola graduada para a autonomização dos processos organizativos e administrativos acaba por se sobrepor ao processo pedagógico e por conduzir a uma burocratização da pedagogia

(Barroso, 1995) e ao cumprimento formatado de diretrizes reguladoras do Estado, por outro lado, a escola de massas veio introduzir mudanças marcantes no século XX, transformando as sociedades, ganhando «a luta secular contra o trabalho das crianças e dos jovens», reconfigurando as formas de viver em família e em sociedade (Nóvoa, 2014:174).

No final do século XIX e, sobretudo, ao longo do século XX, as mudanças epistemológicas e sociais da época vêm abalar, necessariamente, o sistema educativo. A crise da escola graduada e do paradigma da instrução é desencadeada pelas críticas à excessiva racionalização do ensino em torno do constructo da classe e da importação de modelos de divisão do trabalho das organizações industriais, com os pedagogos a alertarem para a necessidade de ter em conta a especificidade da cultura escolar e de organizar a escola em função dos alunos (Barroso, 1995).

1.2. Século XX e os paradigmas pedagógicos

Se a relação pedagógica não pode ser lida sem atender à diversidade de variáveis com as quais a instituição escolar se compromete, faz sentido fazer um esboço das transformações que têm ocorrido ao nível das finalidades atribuídas à escola, uma vez que estas espelham a sua importância política, social, cultural e educativa ao longo dos tempos. Tomando por referência a sistematização feita por Rui Trindade (2009) sobre os paradigmas pedagógicos da instrução, da aprendizagem e da comunicação, procuraremos seguir a cronologia do seu aparecimento para dar conta da interligação entre as transformações de ordem cultural, social e científica que foram sendo causa e efeito das mudanças que ocorreram nas formas de ver e fazer a educação e a escola, com naturais repercussões e condicionamentos ao nível da relação pedagógica. De facto, dada a complexidade sistémica da relação pedagógica, o seu estudo implica que se tenha em consideração a forma de conceptualizar a educação, o que se entende serem as finalidades da escola e o estatuto do professor, do aluno e do saber (Estrela, 2002; Trindade, 2009).

1.2.1. Paradigma pedagógico da instrução

Vimos que a massificação da educação conferiu à escola o estatuto de instituição de socialização por excelência, onde disciplinar e instruir são as finalidades que vêm servir esse propósito mais amplo. Enfatizando-se a força moral como o principal vetor da socialização empreendida pela escola, ao ensino era atribuído um papel moralizador. O sistema educativo era um aparelho de integração do indivíduo na sociedade, deixando para segundo plano o propósito do desenvolvimento do sujeito. Na análise de Durkheim (1922:51), «a educação consiste numa socialização metódica da geração jovem» e, portanto, a escola teria como objetivo inculcar e desenvolver na criança determinados estados e características que lhe eram exigidos pela sociedade que iria integrar. Falamos de um modo de formação que se concretiza pela transmissão de um saber que não é para ser questionado, sob pena de comprometer a normatividade pretendida (Trindade, 2009). A tese de Durkheim apresenta a moralização do saber como força de integração social, explicitando a afinidade entre moral e educação. Na relação pedagógica este pressuposto espelha-se numa relação de dominação do professor sobre o aluno, por aquele deter um saber cultural e um poder moral superior (Durkheim, 1922; Postic, 2008). Segundo o triângulo pedagógico de Houssaye⁴, o paradigma da instrução tem como eixo forte a ligação entre o professor e o saber, cabendo ao aluno o lugar do terceiro excluído (cf. Figura 4). Deste modo, o papel dos professores é «redimir os alunos da sua ignorância e incompetência» e o aluno tem uma posição subordinada à informação que se transmite na escola e subordinada aos professores, a quem é reconhecida a autoridade moral e cultural (Trindade, 2009:36).

Ainda que nos tempos de hoje o paradigma da instrução já não esteja associado a algumas marcas de severidade como aquando da primeira fase de escolarização pública, sob a égide de um forte contexto de domesticação cultural e praxeológica, ele pode continuar a ser definido pela desvalorização do estatuto do aluno e pelo cariz prescritivo do ato educativo (*ibidem*). Neste ponto de vista,

⁴ O triângulo pedagógico de Jean Houssaye é uma ferramenta de leitura das relações que se estabelecem entre o saber, o professor e os alunos. O modelo de representação criado pelo pedagogo é um instrumento de inteligibilidade do fenómeno educativo (Houssaye, 2014).

os alunos não são entendidos como sujeitos com as suas próprias concepções e saberes, a partir dos quais interpretam a realidade e se relacionam com o mundo. São tidos como recetores passivos do conhecimento que se pretende difundir. Para além disso, o saber é reduzido a um produto informativo e dogmático, que não requer mais do que uma transmissão estandardizada e sistemática, passível de ser recebido e reproduzido de forma ortodoxa (Postic, 2008; Trindade, 2009).

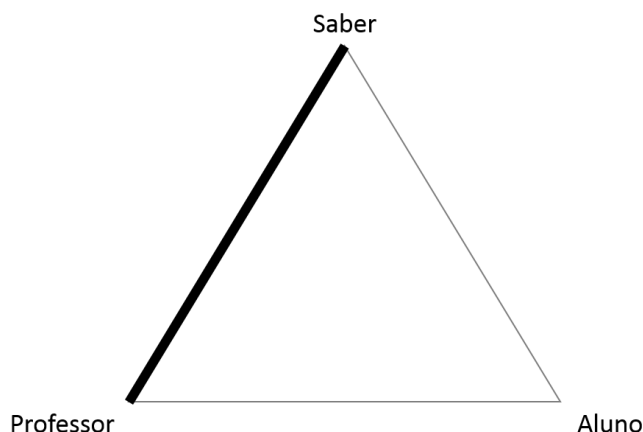


Figura 4 - Paradigma pedagógico da instrução

Na sala de aula, o relacionamento pedagógico é pautado pelo magistrocentrismo, pela priorização da informação em detrimento da comunicação, por mecanismos de regulação da aprendizagem e dos comportamentos que formatam para a aceitação de um poder autocrático do espaço e do tempo pedagógicos, pela adoção de um currículo socialmente seletivo e por instrumentos de avaliação normativos (Trindade, 1998). Não é, por isso, de estranhar que «o autoritarismo, qualquer que seja a forma que este assuma, impregna o tipo de interações que se estabelecem no seio das escolas e das respectivas salas de aula» (Trindade, 2009:66).

A relação pedagógica que o paradigma da instrução inspira acaba por conter, também, uma dimensão de ajuda paternalista (Trindade, 2009), já que, à luz desta perspetiva, o professor personifica o conhecimento e os valores culturais universais que dão forma à civilização (Postic, 2008). Ora, fazendo jus a esta forma de olhar, importa que o encontro educativo seja baseado na mediação

racional/intelectual, onde, inclusivamente, a neutralidade afetiva é recomendação para assegurar a eficácia da transmissão magistral da informação (Postic, 2008; Ribeiro, 1992), pois a experiência, os sentidos e as emoções são tidas como aspetos que obstaculizam a atividade e o desenvolvimento intelectual (Trindade, 2009).

Bordieu (1999) denuncia os mecanismos de reprodução social da escolarização e evidencia que o desenho do sistema educativo reflete e reproduz a sociedade hierarquizada e legitima uma cultura dominante, na medida em que é delineado pela classe que “detém a cultura” e visa a manutenção deste poder cultural e a regulação do comportamento dos indivíduos, a reprodução da ordem estabelecida, a conservação da hierarquia. O professor é um representante da cultura instituída, um “herdeiro” do capital cultural do sistema e um agente de seleção sociocultural através do ato pedagógico.

Resumidamente, poder-se-á então dizer que, dentro do paradigma pedagógico da instrução, a relação professor/aluno é construída em torno do eixo do autoritarismo pedagógico, que normaliza a subordinação do aluno a uma figura sacralizada do professor que não se pretende que seja desmistificada e a um conjunto de saberes e valores que não se pretende que seja questionado (*ibidem*).

1.2.2. Paradigma pedagógico da aprendizagem

O movimento da Educação Nova, que tem Ferrière com um dos principais fundadores e que António Sérgio ajuda a introduzir como material de reflexão em Portugal, integra o avanço assinalável que se dá na pedagogia moderna, a partir dos conhecimentos desenvolvidos pela sociologia, psicologia, medicina e filosofia do início do século XX, que trouxeram novas conceptualizações sobre a infância, a criança e o aluno e sobre o papel da escolarização e do professor, com implicações influentes na forma de conceber a educação (Barroso, 1995; Nóvoa, 2014; Pereira & Lopes, 2004).

A renovação da aprendizagem no ensino “novo” vem criticar e contrariar a subvalorização do aluno por parte da escola, a normatividade e rigidez metodológica, a excessiva burocratização e padronização dos programas curriculares e as limitações pedagógicas da instrução (Trindade, 2009).

A oposição a estes aspetos foi um gatilho para trabalhos psicopedagógicos que se começaram a desenvolver, com um impacto forte na mudança de visões, atitudes e comportamentos relativamente à relação educativa. Efetivamente, assiste-se a uma forte mobilização de conhecimentos no campo do estudo da criança, que a coloca no centro da ação pedagógica e patrocina o avigoreamento do aluno como um novo ser social (Pereira & Lopes, 2004).

O paradigma da aprendizagem vem a ser decisivamente consolidado com os inúmeros estudos que se desenvolvem, entre outros domínios, no ramo cognitivista da psicologia, corrente em que a abordagem construtivista de Piaget é um dos mais influentes contributos para uma mudança paradigmática na pedagogia. Ao afirmar que o processo de construção do conhecimento radica na qualidade das interações entre o sujeito e o objeto, Piaget introduz, desde logo, uma reflexão epistemológica que é desenvolvida para explicar que este é um processo em que o estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra condiciona a apropriação que este faz do objeto. Por outras palavras, o conhecimento é um processo de construção que acompanha uma progressão universal de estádios de desenvolvimento cognitivo, o que condiciona a relação do sujeito com a realidade, porque a atribuição de sentido ao meio depende do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Piaget, 2010; Piaget & Inhelder, 1993).

As repercussões do construtivismo nas conceções e práticas pedagógicas fazem-se sentir, necessariamente, na forma como passam a ser entendidos o ensino e a aprendizagem (Coll & Solé, 1996) e, também por isso, o centro da escolarização é deslocado do saber normativo a difundir – vértice do paradigma intrucionista – para a atividade do aluno (Pereira & Lopes, 2004). Assim, o protagonista do paradigma da aprendizagem é o aluno, em torno do qual são montados os projetos de educação escolar. Os programas são pensados em

função dos interesses e das necessidades dos alunos e a aposta nas abordagens não-diretivas de mediação pedagógica fundamenta-se na valorização do papel ativo da criança na construção do conhecimento, enfatizando-se a criação de oportunidades e atividades autoestruturantes. Os aspetos enunciados sumarizam, então, as mudanças que se vieram a constituir como as linhas orientadoras do paradigma pedagógico da aprendizagem (Trindade, 2009).

Apesar da importante revolução trazida para o campo da educação, quer no que concerne à sua conceptualização, quer nas mudanças ocorridas nos processos pedagógicos, a abordagem piagetiana – por conter uma conceção de desenvolvimento da inteligência fixado numa hierarquia predeterminada – acaba por desaguar numa «abordagem redutora e hierarquizante dos modos de racionalidade que caracterizam a organização do ensino na instituição escolar», em que a racionalização do currículo escolar é um dos exemplos evidentes da instrumentalização pedagógica da psicologia do desenvolvimento (Pereira & Lopes, 2004:76). Efetivamente, a fixação da construção do conhecimento num processo cognitivo progressivo, declarado como universal, factual e natural, obliterou as questões da diversidade e da singularidade das realidades sociais das crianças, problema que pode ser expresso, nas palavras de R. Trindade (2009), na «tensão improdutiva e equívoca entre Natureza e Cultura». O autor acrescenta que, no seio deste paradigma, a tendência é priorizar a relação natureza/educação, negligenciando a relação cultura/educação (*ibidem*). Pereira e Lopes (2004) lembram, também, que o discurso pedagógico sobre o que é considerado “normal” no desenvolvimento do indivíduo acabou por contribuir para a construção do conceito do “aluno médio”, com consequências manifestas na racionalização curricular e em práticas escolares que não têm em linha de conta os particularismos sociais e subjetivos das crianças.

Neste contexto, o triângulo de Houssaye que representa a tipologia da relação pedagógica do paradigma da aprendizagem privilegia a relação entre o aluno e o vértice do saber, pondo em relevo o ato de aprender como aquele que a escola deve promover, remetendo o professor para o “lugar do morto” (cf. Figura 5). Assim, a relação pedagógica tende a resvalar para uma relação de

autossuficiência dos alunos com o saber, em que o papel do professor é desvalorizado como agente que pode gerir intencionalmente o encontro dos alunos com o património informativo, instrumental e atitudinal que constitui um legado cultural social, sistemática e exigentemente validado (Trindade, 2009).

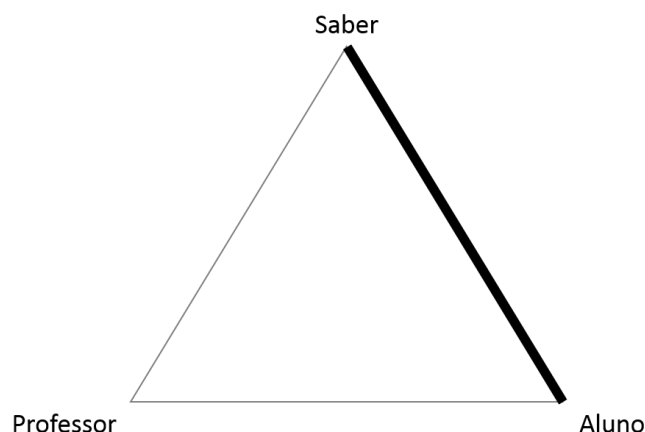


Figura 5 - Paradigma pedagógico da aprendizagem

No início da segunda metade do século XX, também Rogers (2010), precursor da psicologia humanista, vem colocar novas reflexões sobre o contexto escolar e a relação educativa, promovendo a passagem da mediação racional – que caracteriza o paradigma da instrução – para uma mediação afetiva, que se coaduna com a valorização do aluno que o paradigma da aprendizagem preconiza. O autor enfatiza que o professor é uma pessoa e não «a encarnação abstrata de uma exigência escolar ou canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração» (Rogers, 2010:260). Sustenta-se que a aprendizagem envolve aspetos cognitivos, afetivos, pessoais, e que o professor deve ser um facilitador da aprendizagem e estimular o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo do aluno (Coll, 1996; Estrela, 2002).

Podemos dizer que esta nova forma de olhar e valorizar o desenvolvimento da criança traz uma sensibilidade de traço mais humanista ao contexto educativo. Contrariamente à tendência autoritária do paradigma da instrução, aqui é altamente respeitado o que se entende ser o desenvolvimento natural do indivíduo. As dimensões da ajuda e do afeto ganham destaque na relação

professor/aluno e ganha forma uma escola que contrasta com a do período anterior por dar visibilidade à questão dos afetos. Nas pedagogias tradicionais a relação pedagógica era uma relação de subordinação do aluno ao (saber do) professor. As pedagogias modernas, por se centrarem mais na atividade do aluno na aprendizagem, «recolocam a questão do poder do professor», defendendo que a sua eficácia enquanto educador, guia e instrutor depende da relação que estabelece com os alunos (Bertão, 1999:35).

1.2.3. Paradigma pedagógico da comunicação

Sobre a influência da Educação Nova na configuração da escola ao longo do século XX, Nóvoa (2014) questiona o desvio das finalidades educativas para um desígnio de missão social, com a consequência de esta derivação contribuir para definir a instituição escolar mais por «preocupações de natureza filantrópica do que por preocupações de carácter cultural» (Trindade, 2009:7). Sem negligenciar a importância do papel compensatório e regenerador da escola, há questionamentos necessários a fazer a respeito da finalidade da escola nas sociedades contemporâneas, dando conta da importância de a instituição escolar não se afastar da promoção das aprendizagens e dos desafios de uma sociedade democrática e do conhecimento (Nóvoa, 2014; Trindade, 2009).

Tal como o paradigma da aprendizagem, o paradigma da comunicação apresenta-se como uma alternativa que recusa alguns princípios da vertente instrucionista. Ademais, traz como característica a reconciliação entre natureza e cultura no processo educacional, entendendo que as finalidades de socialização e desenvolvimento pessoal dos sujeitos, que se espera que a instituição escolar perspetive, não são incompatíveis (Trindade, 2009).

Este ponto de vista parte de uma reconfiguração do estatuto do aluno e do professor, bem como da relação destes com o saber. A representação do paradigma pedagógico da comunicação no triângulo de Houssaye ilustra como a relação entre os três vértices é valorizada (cf. Figura 6). É que no seio deste paradigma, o centro da atividade educativa são as interações que se

estabelecem com e a partir do património cultural a que a escola dá acesso, porque

os alunos, tal como todos nós, não [podem] ser entendidos como seres culturalmente auto-suficientes. E, ainda como nós, [necessitam] de ser confrontados com outros olhares e outras abordagens sobre o mundo que, obrigando-os a viver um processo de interpelação, os conduz e os estimula a poderem viver um processo de desenvolvimento pessoal e social capaz de suportar outras aprendizagens e uma compreensão mais plena do mundo que os rodeia. (Trindade, 2009:98)

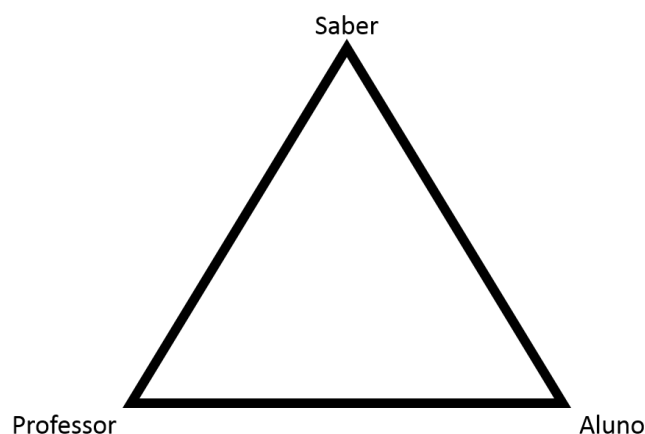


Figura 6 - Paradigma pedagógico da comunicação

Esta é uma conceção paradigmática que recupera o valor dos saberes escolares, não como objeto de colonização ou formatação cultural, mas sim como dispositivo impulsionador de aprendizagens e objeto de interlocução com o património cultural da sociedade e da humanidade. Resgata-se, também, o contributo da influência educativa do professor, como agente que promove encontros entre professores e alunos, dos alunos com alunos e entre estes e o mundo. Pelo que tem sido exposto, compreende-se que o paradigma pedagógico da comunicação defende a escola como um espaço relacional, mas também cultural (Trindade, 2009).

Ainda segundo Trindade (2011), uma escola que faça jus aos pressupostos de uma sociedade democrática não pode ter como referência o paradigma da instrução ou da aprendizagem, mas sim o paradigma pedagógico da

comunicação. O paradigma comunicacional atribui o mesmo grau de importância ao professor, aos alunos e ao saber, sem excluir nenhum dos elementos do projeto educativo. Nesta concepção, o ato educativo tem como epicentro as interações que se estabelecem i) entre professores e alunos; ii) entre alunos; iii) e entre todos e o património cultural. Falamos de uma posição epistemológica e ontológica que entende que este é um paradigma pedagógico de referência de uma escola democrática, que tem em vista o desenvolvimento de um conjunto de competências cognitivas, relacionais e éticas, congruentes com o que se perspetiva ser uma sociedade democrática e do conhecimento (Trindade, 2011). Na linha do conhecimento como emancipação, que Boaventura de Sousa Santos (1996) advoga, se a escola for um lugar de oportunidades para os seus alunos se apropriarem de um património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes, então pode afirmar-se como uma instituição politicamente influente, que reconhece que a formação psicossocial e relacional não se pode dissociar da formação cultural, pois é em função dos dispositivos culturais que «modelamos a nossa visão do mundo», que o interpretamos e que agimos sobre ele, como reforça Trindade (2011:74). Numa reflexão sobre a ação docente nesta forma de conceber a escola, Cosme (2009) explica que os professores podem afirmar a sua importância educativa como interlocutores qualificados, que desempenham um papel fundamental como gestores do currículo e organizadores dos ambientes de aprendizagem. Até porque, como elucidou Jean Houssaye (1992), a ética da ligação ao outro cresce na discussão e não na imposição, pelo que o projeto educativo pede às pessoas que se tornem interlocutoras.

1.3. Breve panorâmica da ecologia da relação educativa

Já aqui foi ilustrado que a abordagem ao ato educativo não pode ser desvinculada dos compromissos políticos e culturais que configuram a escola (Barroso, 1995; Ribeiro, 1992; Trindade, 2009).

A cultura pode ser entendida como o tecido social de representações que guia os padrões de ação e de pensamento num determinado contexto, influenciando

as significações atribuídas aos fenómenos e o desenvolvimento das interações comunicativas nessa conjuntura espaciotemporal (Postic, 2008). Ora, o sistema educativo dita o que deve ser a cultura escolar e, conseqüentemente, modela as relações interpessoais e interfere na relação educativa. É ao nível político que são definidos os programas curriculares e as normas administrativas que a escola deve cumprir e, de certa forma, a camada sociopolítica interfere nas maneiras de agir e pensar no ambiente escolar, estabelecendo condições de funcionamento uniformizadas, nomeadamente a tipologia de avaliação do aluno e do professor, o número de alunos por turma, obrigações burocráticas, entre outros aspetos (Barroso, 1995; Ribeiro, 1992).

Numa observação feita no plano institucional, a relação professor-aluno tem particular interesse, pois na relação pedagógica está projetado o tipo de funcionamento da instituição, a sua filosofia e as suas regras e diretrizes. Assim, também para se perceber as implicações institucionais na situação educativa deve ter-se em conta a dimensão relacional a dois níveis: a relação professor-alunos e a relação professor-instituição. A organização estrutural e funcional da escola influencia a natureza das relações entre os docentes e os estudantes (Postic, 2008). Portanto, para além dos contributos de cada indivíduo e da dinâmica grupal, a instituição escolar também interfere naquilo que é a relação educativa, na medida em que estabelece papéis, expectativas e normas. Esta formalização permite definir com uma certa clareza normas e objetivos pedagógicos comuns, fazendo com que professores e alunos se envolvam no cumprimento das mesmas metas. Porém, o cariz organizacional adotado para o efeito cria uma pressão latente sobre procedimentos e comportamentos, afetando as relações entre as pessoas. Prescrever aquela que deve ser a atuação do docente afeta o papel mediador do professor e mergulha-o num conflito entre a sua opção de ordem ideológica e os atos pedagógicos que assume para atingir os objetivos fixados por instâncias superiores (Lopes, 2001; Postic, 2008).

É um sistema em que o foco está nas atividades e nos resultados, desvalorizando o processo e esquecendo as pessoas, que são tidas como instrumentos para atingir as metas oficiais (Ribeiro, 1992). Para compensar este

esvaziamento impessoal surgem as estruturas informais, nas quais os indivíduos são reconhecidos como pessoas e relacionam-se enquanto tal, acabando por contribuir mais eficazmente para os objetivos da escola (*ibidem*). O clima relacional da instituição escolar afeta o estado dos professores e dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem (Estrela, 2002). O contexto-escola modela a relação educativa, pelo que a organização institucional deve ter em vista a criação das melhores condições relacionais possíveis (Estrela, 2002; Ferreira, 2012; Stonkuvienė, 2010).

Subjacente a este contexto está a matriz ideológica em que se sustenta. No panorama sociopolítico atual, a escola é frequentemente vista do prisma do resultado e não tanto da vivência e dos processos relacionais, que aqui virão a ser abordados em maior profundidade. Stonkuvienė (2010) faz notar que quando a escola é tida como uma entidade cultural, espiritual e organizacional evidencia-se a questão da formação holística do indivíduo e a necessidade de refletir sobre a comunicação e a relação. No mesmo artigo, a autora afirma que o conhecimento sobre a interação pedagógica é ainda escasso, alertando para o facto de ser ainda insuficiente a atenção dedicada à questão da relação pedagógica (*ibidem*).

Apesar de sabermos que o sistema educativo está relacionado com a organização social e política, por vezes as análises dos fatores macro da educação retiram a atenção do «papel específico do docente, a sua implicação pessoal na relação educativa, a iniciativa que ele detém para tornar a escola num agente de progresso» (Postic, 2008:44). Apesar das forças externas (planos político, social e institucional) que confluem nesta situação, os agentes da relação educativa são também sujeitos atuantes que podem provocar mudanças a partir de dentro.

Afinal de contas, como defende Ferreira (2012), as organizações não existem separadas das pessoas em interação social e é preciso sensibilizar para a agência humana dos atores sociais que fazem a instituição escolar, clamando pela emergência do sujeito nos discursos e nas reformas educativas e organizacionais. A autora desenvolve o seu trabalho sobre o conceito de escola

como organização comunicativa, focalizando nos processos relacionais e comunicacionais das organizações, defendendo uma ética do afeto e da relação.

2. Relação interpessoal

A informação sistematizada até aqui pretende ser um contributo para melhor explicar e compreender a relação educativa, evidenciando a sua indissociabilidade inequívoca da atmosfera pedagógica e curricular, fortemente demarcada pelo contexto histórico, cultural, social e político, lembrando que «na vida da turma encontram-se presentes o conjunto de factores que agem sobre a escola» (Postic, 2008:133).

Conceber a organização escolar como uma construção social e humana obriga a que se tenha em conta a sua dimensão relacional, simbólica e intersubjetiva, valorizando o papel das pessoas e da agência humana nas organizações (Ferreira, 2012). Negligenciar a interlocução complexa de ideias, pensamentos, afetos e subjetividades que integra a constituição da escola impede a compreensão da realidade educativa como lugar de relação, comunicação, cultura, desenvolvimento humano, conhecimento, saber e afetos (*ibidem*).

Posto isto, reconheçamos também a importância de conhecer as dinâmicas relacionais que ocorrem na sala de aula, pelo carácter revelador de uma miríade de dimensões de natureza conceptual e praxeológica que, partindo das interações que lá se concretizam, repercutem-se a níveis de entendimento e atuação que ultrapassam as paredes da sala de aula (Postic, 2008; Trindade, 2009).

2.1. Comunicação e influência

Como afirma Ribeiro (1992), a essência do ato educativo acontece entre educador e educando, através de uma relação interpessoal, onde acontecem fenómenos de comunicação e influência. Por conseguinte, o ato educativo é um ato produtor de efeitos, o que lhe confere, desde logo, uma dimensão ética irreduzível (Queiroz, 2008) e justifica a pertinência de problematizar questões relacionadas com as relações interpessoais no contexto escolar.

A relação pedagógica pode ser definida como

o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história. (Postic, 2008:27)

O grupo-turma é a unidade organizacional mais pequena dentro da escola e é também o contexto mais próximo da relação educativa. Atuar neste contexto implica que o professor tenha em conta os conteúdos curriculares, as relações interpessoais e a dinâmica da turma, que é um grupo que reúne algumas características específicas e sistemáticas: i) é um grupo de interação direta, em que os seus elementos estão presentes fisicamente e exercem influência uns sobre os outros; ii) a turma é um grupo de trabalho, organizado e pensado para desenvolver a sua atividade em função de um objetivo; iii) é um grupo formal, com uma constituição e estrutura estáveis, definidas pela instituição (Postic, 2008; Ribeiro, 1992). Sobre a constituição formal da turma sabe-se, também, que são características constantes a presença de um indivíduo adulto (o docente), a regularidade dos encontros, um grupo de crianças ou jovens cuja presença não é voluntária (é obrigatória), a finalidade formativa que a origina e um espaço equipado para o ensino-aprendizagem (Barroso, 1995; Estrela, 2002; Postic, 2008; Ribeiro, 1992).

Apesar de o grupo-turma ser constituído por um grupo de alunos e pelo professor (sem o qual, como destaca Ribeiro (1992), a turma perderia o sentido), o docente nunca é um elemento completamente integrado no conjunto, já que aos olhos do grupo ele é sempre caracterizado pela sua função institucional (*ibidem*). Esta posição de relativa estranheza contribui para a emergência da estrutura informal da turma, com as suas próprias normas de funcionamento, à margem do docente e da instituição, criando uma dinâmica global que oscila entre a coesão e a tensão (*ibidem*), contribuindo para o «fervilhar de fenómenos relacionais no grupo-turma», que integra o que se entende ser a relação pedagógica professor/aluno (Estrela, 2002:56). Neste sentido, a relação educativa, mesmo que parta da ideia de díade docente/discente, deve ser enquadrada no contexto mais amplo da sala de aula, onde se triangula a relação professor/aluno/turma

(Birch & Ladd, 1997; Howes, 2000; Ribeiro, 1992), podendo ser representada com a configuração de um trilátero (cf. Figura 7).

Neste jogo de relações e modelos, cada aluno encontra-se entre, pelo menos, duas influências – a dos colegas e a do professor. Todos, ainda que em silêncio, atuam com a sua presença. Na escola, cada aluno tem nos colegas e nos professores modelos de referência de valores sobre os quais vai construir o seu próprio sistema de valores. Assim, no processo educativo, os comportamentos do professor podem ser determinantes na evolução do aluno, no que respeita à sua subjetividade e à formação da sua identidade (Postic, 2008).

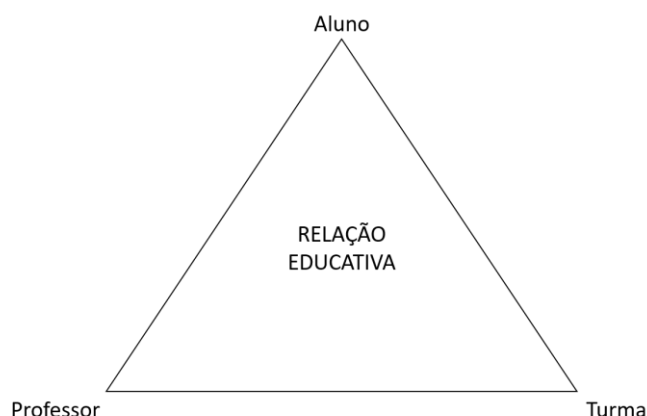


Figura 7 - Relação triangular representativa da relação educativa

A relação pedagógica é um ato que acontece através de uma relação interpessoal, o que faz da comunicação um aspeto indissociável do ato educativo (Bertão, 1999; Estrela, 2002), onde, como foi dito, estão implicados fenómenos de comunicação e influência, que se desenvolvem num tempo e num espaço específicos. Deste sistema interacional em particular espera-se que os fenómenos de influência operem mudanças numa determinada direção, no sentido de responder a objetivos intencionalmente fixados.

Estrela (2002) define influência como um poder ou uma força capaz de induzir transformações e, tal como Ribeiro (1992), lembra que a influência pode ter

diferentes bases de poder social, nomeadamente, poder: i) de recompensa; ii) coercivo; iii) legítimo; iv) de referência; v) de perito.

Ora, as circunstâncias e o estatuto do professor configuram-no, potencialmente, como agente influenciador em todas estas bases (Estrela, 2002). No paradigma do professor como pessoa, este é um aspeto que acrescenta uma responsabilidade que lhe pode trazer tanto de satisfação como de angústia (Lopes, 2001), mas dir-se-ia que lhe confere um lugar especial na possibilidade de provocar mudanças. Estrela (2002) esclarece que, dada a natureza do ato educativo, pode dizer-se que o poder do professor baseia-se, fundamentalmente, no poder legítimo e no poder de perito, porque ele tem uma autoridade socialmente delegada e tem a função da transmissão cultural. A mesma autora acrescenta, contudo, que o poder de referência (que pode ser traduzido pela identificação dos alunos à pessoa do professor) e o de recompensa podem ser facilitadores e reforçadores do seu poder (*ibidem*).

Falar sobre a relação pedagógica é falar de um espaço potencialmente enriquecedor a vários níveis. É um encontro de oportunidades de desenvolvimento. Por um lado, é um encontro que se dá tendo em vista objetivos curriculares para aquisição de competências técnico-científicas e para a construção do conhecimento em diferentes áreas do saber. Por outro, ao acontecer num grupo de pessoas que tem determinadas características invariantes e que se encontra com regularidade passa a ser, inevitavelmente, um fenómeno de aprendizagem sociocultural e de desenvolvimento da subjetividade e da identidade pessoal. Ribeiro (1992:137) destaca a relação educativa na escola como uma relação que permite satisfazer as necessidades interpessoais de «inclusão (despertar interesse em outrem, interessar-se por outrem)», «controle (influenciar, ser influenciado)» e «afeição (ser amado, amar)». Necessariamente, as interações humanas provocam mudança, transformando conhecimentos, sentimentos e comportamentos. Isto porque a interação é uma reação recíproca, através da qual o comportamento de um participante influencia o outro; no encontro educativo, a ação do professor afeta o aluno e o contrário também é verdadeiro (Bertão, 1999; Serra Lemos, 2009).

Posto de outro modo, a interação não é uma abstração, é uma ação que se concretiza no encontro entre professor e aluno, sendo importante assegurar condições físicas e espirituais favoráveis ao encontro pedagógico, circunstâncias facilitadas pelo diálogo, pela comunicação (Stonkuvienė, 2010).

Não é menos importante lembrar que o efeito da relação pedagógica não se esgota na sala de aula. De facto, as relações professor/aluno influenciam o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos estudantes ao longo da infância e da adolescência (Davis, 2003). A interação pedagógica não se reduz à ideia de construção no sentido de produto, porque este é um conceito que habitualmente pressupõe algo que se termina, que tem um termo. Pelo contrário, a construção da personalidade na interação pedagógica é, na verdade, um ato criativo que se prolonga no tempo, porque aciona poderes volitivos determinantes para o desenvolvimento das formas de pensar, agir e sentir (n)o mundo (Stonkuvienė, 2010).

2.2. Geografias emocionais e relação educativa

When educators fail to appreciate the importance of students' emotions, we fail to appreciate a critical force in students' learning. One could argue, in fact, that we fail to appreciate the very reason that students learn at all.

(Immordino-Yang & Damasio, 2007:9)

Apesar da evidência de que a emoção é, cultural e cognitivamente, uma força motriz da ação humana (Boler, 1999; Damásio, 1995, 2000, 2012, 2017; Goleman, 2012), na atuação política em educação a questão da emoção continua a ser relegada para segundo plano, em prol da sobrevalorização da razão ou da racionalidade nas situações de aprendizagem formal (Hargreaves, 1998; Titsworth, Quinlan & Mazer, 2010). Contudo, a emoção é um aspeto inerente à comunicação, na medida em que quem comunica está,

simbolicamente, a experimentar, construir e manifestar sentimentos em relação aos outros, aos contextos e aos conteúdos. Neste sentido, a qualidade das relações interpessoais afeta a reação emocional que desenvolvemos não só para com as pessoas, mas também em relação ao contexto que lhes está associado.

Bronfenbrenner (1998) em muito terá contribuído para a valorização do conceito de qualidade em sala de aula, cuja apresentação de um modelo ecológico do desenvolvimento humano vem propor que o desenvolvimento não é apenas função das crianças, mas depende também da qualidade do ambiente e, portanto, da natureza das experiências, recursos e interações que encontram nos seus contextos. Apesar da produção científica em educação não ter uma expressão forte, no universo da investigação educacional, sobre o valor das relações nas escolas e a significância das emoções no ensino e na aprendizagem (Amorim & Aires, 2013; Hargreaves, 1998, 2000), o levantamento levado a cabo por Cadima, Leal e Cancela (2011) aponta para um movimento crescente que tem vindo a contrariar esta tendência, verificando-se um investimento recente na pesquisa sobre os processos relacionais em sala de aula, com desenhos de estudo mais integradores de diferentes níveis de análise, subsidiados pelos modelos ecológicos e sistémicos do desenvolvimento humano, de inspiração bronfenbrenniana.

Tem sido crescentemente consensual que a emoção tem um papel nuclear no âmbito da relação educativa e que o desenvolvimento de competências sócio-afetivas, indispensáveis ao crescimento da capacidade de empatia emocional (Goleman, 2012; Hargreaves, 2001) e, concomitantemente, à construção de um sentido ético, social e cultural (Damásio, 2012, 2017), está ligado aos processos relacionais na sala de aula. De facto, são vários os trabalhos de investigação que resultam na constatação de que a qualidade e a consistência das interações professor/aluno tem implicações significativas na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicológico das crianças e dos jovens, com relação preditiva sobre o seu desempenho académico e grau de envolvimento ao longo de todos os anos de escolaridade (Baker, Grant & Morlock, 2008; Birch & Ladd, 1997, 1998; Elias & Haynes, 2008; Hamre & Pianta,

2001; Howes, 2000; Hughes & Kwok, 2006; Perry, Donahue & Weinstein, 2007; Serra Lemos, 2009). A investigação reúne algumas características que aparecem frequentemente associadas ao conceito de qualidade no relacionamento professor/aluno, tais como: a instalação de um clima positivo, confiança, entusiasmo transmitido pelo professor, atitudes de apoio, entre outras. Num estudo focalizado na relação entre comunicação e emoção, Titsworth et al. (2010) observam que a partir da percepção que o aluno tem do docente, construída em grande parte pela análise (intuitiva) dos seus atos comunicativos e pela preponderância de certos comportamentos, aquele vai tendo experiências de satisfação/insatisfação associadas àquele interlocutor, em que as mensagens implícitas transmitidas pelos professores (onde a comunicação não-verbal tem um peso significativo) provocam respostas emocionais nos alunos que orientam para a aceitação ou rejeição da aprendizagem. Apesar disso, a comunicação interpessoal na sala de aula não pode deixar de ser entendida como um fenómeno circular (Serra Lemos, 2009), em que os papéis de recetor e emissor são cambiantes, pelo que há que ter em conta «na complexidade de uma turma, a circularidade da comunicação e a multicausalidade das ocorrências contribuem para entender mais profundamente o que se passa» (Santos, 1999:89).

Como espaço de forte sinergia entre os domínios sócio-afetivo, cognitivo e social, a sala de aula compõe-se de uma dinâmica interativa sobre a qual se observa que um movimento positivo num domínio tem a capacidade de produzir movimentos positivos noutros domínios (Hughes et al, 2008). Desta forma, diversos estudos explicam a importância de os professores atenderem aos planos emocional e social na sala de aula, defendendo que esta é uma qualidade tão importante para o desempenho escolar como as opções de ordem didática e pedagógica (Hamre & Pianta, 2001; Noam & Hermann, 2002; Pianta, 1999; Wentzel, 2002), porque o envolvimento interpessoal do professor assente em expressões de afeto, apoio, disponibilidade e confiança parece motivar o investimento emocional, comportamental e escolar dos alunos (Serra Lemos, 2009).

Vemos, então, que há uma conformidade de evidências que tem fundamentado a importância dos processos interativos na sala de aula para o desempenho escolar, salientando que o currículo ou o nível de formação dos docentes são condições necessárias, mas não suficientes para garantir aprendizagens significativas (Cadima et al., 2011).

Um dos importantes contributos das últimas décadas para o estudo das emoções na educação tem sido, também, o trabalho de Hargreaves (1998, 2000, 2001, 2005), numa vertente que vem ampliar o horizonte das emoções no campo da educação. Crítico do discurso que reduz as emoções a um conjunto de competências técnicas que o professor deve desenvolver (Hargreaves, 2000), mas sem menorizar o *input* da vertente naturalista mais focada nas emoções como processos internos do sujeito, o autor adota uma perspetiva socioconstrutivista que as recoloca no contexto mais amplo que são as relações interpessoais na organização escolar. Assim, a abordagem sociocultural das emoções, refletida por A. Hargreaves e outros autores, entende que os sentimentos, para além de se referenciar com processos internos e individuais, aludem também a processos relacionais, que entram em linha de conta com referenciais morais, social e culturalmente construídos (Amorim & Aires, 2013; Boler, 1999; Hargreaves, 1998, 2000).

Particularmente numa altura em que a inovação no campo educativo é um tópico constante nas agendas das reformas políticas e organizacionais (Amorim & Aires, 2013), esta visão mais compreensiva e integradora do papel da emoção na educação é fundamental para valorizar as relações humanas nas escolas como fator de mudança e formação cívica, social e ética (Hargreaves, 1998, 2000).⁵ Também Estrela (2002:51) observa que o esforço de integração das perspetivas da escola como sistema social, instituição e organização chama a atenção para a «importância de conceptualizar a escola a partir do quadro das relações humanas especiais que nela se processam», destacando a relevância do clima da organização da escola, tanto a nível académico como a nível social,

⁵ Acautele-se, contudo, a forma como se incorpora esta temática no campo científico e discursivo da educação, garantindo que não se resvala para um excesso de romanticismo ou indulgência que fragilizam o compromisso crítico com o valor fundacional das emoções na escola (Hargreaves, 2000).

em muito determinado pelas interações humanas. É com esta preocupação que se procuram desenvolver outras culturas de administração e organização escolar, que perspetivam a emergência de uma escola mais democrática e humanizada, orientada pela ideia de uma ética da administração, que, partindo do potencial contido nas relações humanas e nos atores do agir organizacional, contemple a realidade pessoal, social e cultural que constitui a complexidade escolar (Ferreira, Lopes & Correia, 2015).

Considerando que um dos aspetos mais fundamentais do ensino é a dimensão emocional e, particularmente, as relações entre professores e alunos, Hargreaves (1998) defende que o ensino: é uma prática emocional; envolve compreensão emocional; é uma forma de trabalho emocional; e tem um propósito moral, indissociável das emoções dos professores. Na esteira de Damásio (1995), o investigador afirma que as emoções não são periféricas à vida das pessoas e que a emoção, a cognição e a ação estão completamente interligadas, adiantando que a conexão emocional dos professores com os seus alunos energiza e articula as outras dimensões, nomeadamente a forma como ensinam (Hargreaves, 1998).

Logo, como práticas emocionais, o ensino e a aprendizagem, manifestam-se mais além dos aspetos cognitivos e técnicos, porque também despertam os sentimentos de professores e alunos no contexto relacional da escola e da sala de aula (*idem*, 2000). O conceito de compreensão emocional é indispensável para Andy Hargreaves (2001) e é o próprio que escolhe destacar a definição original apresentada por N. Denzin, que explica com clareza que a compreensão emocional

is an intersubjective process requiring that one person enter into the field of experience of another and experience for herself the same or similar experiences experienced by another. The subjective interpretations of another's emotional experience from one's own standpoint is central to emotional understanding. Shared and sharable emotionality lie at the core of what it means to understand and meaningfully enter into the emotional experiences of another. (Denzin, 1984:137)

Na teia de relações que tecem o trabalho nas escolas e que estão no centro do processo de ensino e aprendizagem, Hargreaves (1998, 2000) explica que a qualidade deste processo depende de forma substantiva das formas básicas de compreensão emocional. Ora, porque se trata de um processo de “leitura” das respostas emocionais dos atores em contexto, a compreensão emocional é um engajamento que exige relações continuadas e estáveis entre professores e alunos, possibilitando a aprendizagem mútua dessa leitura ao longo do tempo (Hargreaves, 2000). Dito de outra forma, a compreensão emocional é um processo que exige tempo para a relação, levantando-se aqui a questão de como a forma organizativa escolar pode limitar ou frustrar essa possibilidade (*ibidem*).

Para enriquecer a interpretação da compreensão emocional na relação pedagógica, importa agora perceber de que forma esta resulta das geografias emocionais, um conceito-chave que, de alguma forma, nos parece uma pertinente sofisticação da “metáfora de imediação” de Albert Mehrabian⁶. É que a geografia emocional

consist[s] of the spatial and experiential patterns of closeness and/or distance in human interactions and relationships that help create, configure and color the feelings and emotions we experience about ourselves, our world and each other. (Hargreaves, 2000:815)

Na relação educativa, o autor fala, então, de padrões de proximidade e distância nas interações entre professores e alunos, que dão forma às emoções experimentadas individualmente, com docentes e discentes e com o contexto da sala de aula e da escola (*ibidem*).

Os estudos de Goodboy, Weber e Bolkan (2009), Richmond (2002) e Sibii (2010) são exemplos de trabalhos sobre a comunicação entre professores e alunos que demonstram como a imediação no contexto educativo está, efetivamente, associada à aprendizagem afetiva, cognitiva e à motivação. Também Estrela (2002) nos recorda que os vários atos de ensino contêm cargas afetivas, para

⁶ Segundo Mehrabian (1971), a noção de *immediacy* (imediação) traduz-se, fundamentalmente, na percepção de proximidade física, afetiva ou psicológica, criada por comportamentos comunicativos positivos.

além da informação objetiva que veiculam, contribuindo de forma especial para a instalação de um clima relacional que cria pontes de facilitação com outros planos de aprendizagem e de conduta dos alunos. De facto, vimos já que a aprendizagem no plano afetivo é tão importante que, ao contribuir para a motivação do aluno (Serra Lemos, 2009), é um catalisador da aprendizagem cognitiva (Allen, Witt & Wheelless, 2006; Goodboy et al., 2009; Postic, 2008), porque a relação emocional influencia também o desejo de saber (Bertão, 1999).

Sabe-se, ainda, que para o estabelecimento de uma relação positiva e conexão efetiva e afetiva entre professor e aluno a componente não-verbal da comunicação, expressa na fisicalidade do encontro, é tão ou mais importante do que a componente verbal (Goodboy et al., 2009; Richmond, 2002). Talvez por a comunicação verbal veicular mais explicitamente conteúdo em que o cariz informativo está mais patente, é feita uma associação mais evidente entre o comportamento verbal do professor e o trabalho ao nível cognitivo dos alunos; já ao comportamento não-verbal do professor é apontado, sobretudo, o papel de desenvolver nos alunos (e com os alunos) prazer e interesse pela matéria em estudo, pelo professor e pela turma e aumentar a motivação para uma aprendizagem contínua, construindo uma relação afetiva entre professor e aluno, conseguida através de uma comunicação efetiva, que traduza atitudes positivas e de proximidade/intimidade (Postic, 2008; Richmond, 2002; Sibii, 2010). Salvaguarde-se, no entanto, que estas não são dimensões mutuamente exclusivas num processo de comunicação interpessoal, sendo antes, naturalmente, complementares (Fiske, 2005; Rodrigues, 2007).

Na elaboração que faz sobre as geografias emocionais, Hargreaves (2000) lembra-nos, de novo, como as organizações também estruturam as interações humanas que lá se concretizam, especificando que o tipo de organização escolar e as expectativas geradas pela instituição criam tipos de geografias emocionais que aproximam ou distanciam as relações professor/aluno, afetando assim os processos de compreensão emocional que ocorrem na escola (*ibidem*). É Santos (1999:97) que se refere ao organigrama afetivo, expondo que «cada cultura institucional tem formas próprias de vivenciar o espaço e o tempo» e que as relações micro, macro e interssistémicas constituem uma dinâmica que não é

dissociada da estrutura espaciotemporal, que influencia a tipologia dos contactos humanos e o desenho das formas de sociabilidade e convivialidade.

Hargreaves (2000) identifica, pelo menos, cinco referências de análise das geografias emocionais, sugerindo que esta pode ser feita a partir dos eixos sociocultural, moral, profissional, político e físico, sendo que em cada um deles se pode encontrar obstáculos e facilitadores de geografias emocionais de proximidade.

Por exemplo, as diferenças que o investigador encontrou entre as geografias emocionais de diferentes níveis de ensino faz sobressair um distanciamento profissional e físico no ensino secundário, ao ponto de as emoções serem consideradas fatores intrusivos na sala de aula, o que ameaça as formas básicas da compreensão emocional (*ibidem*), cuja indispensabilidade para o desenvolvimento multidimensional do sujeito e para a elevação da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem tem vindo a ser abordada neste subcapítulo.

De forma interessante, a investigação sobre a emoção na educação parece incitar a que se desafiem normas e práticas, entretanto naturalizadas, que criam distâncias interpessoais no contexto escolar. Efetivamente, o foco exclusivo nos resultados associados à dimensão cognitiva acabará por reforçar os esquemas de políticas e práticas educativas que minam a esfera da compreensão emocional, tão significativa para alcançar, justamente, os padrões de qualidade desejados. Hargreaves (2000:825) deixa o alerta: «If we are serious about standards, we must become serious about emotions too».

3. Sociologia do sujeito e o prenúncio do corpo

Na senda do reforço da centralidade da pessoa nas práticas educativas, importa aqui fazer uma passagem reflexiva sobre a questão do sujeito e da subjetividade. Os estudos de Bernard Charlot sobre a relação do indivíduo com o saber e a problemática do insucesso escolar trazem uma importante e atual reflexão antropológica sobre a educação e a escola, associada à ideia de uma sociologia do sujeito. Charlot (2000) entende que o sujeito é, simultaneamente: um ser humano (permeável ao mundo e movido por desejos e pelo desejo do outro); um ser social (que tem um contexto de nascimento e desenvolvimento, tem uma posição num espaço social e faz parte de uma rede de relações); e um ser singular (alguém que tem uma história, que interpreta o mundo e age sobre ele, a partir dos significados que atribui às suas vivências e aos seus contextos, criando a sua unicidade). Assim, o autor não se posiciona nem numa psicologia que não atende à dimensão social nem numa sociologia que exclui o sujeito, reforçando que o ser humano ocupa uma posição social adquirida pela pertença a determinados espaços (posição social objetiva), mas que cada um tem uma subjetividade que interpreta essa posição (posição social subjetiva) e que atribui sentidos às experiências, agindo sobre si e sobre o mundo, construindo a sua singularidade (Charlot, 2000; Trópia & Caldeira, 2011). Portanto, a condição de dominação social não anula nem determina a condição de sujeito, definindo-se este na convergência entre o psiquismo e as posições e relações sociais que estabelece. Por um lado, a partilha dos mesmos limites sociais assemelha-nos em variados aspetos; por outro, no conjunto de elementos biográficos, sociais e históricos em que vivemos «há trocas, há recombinações que nos tornam singulares e irrepetíveis» (Nunes, 2002:71).

Ao longo da vida, o sujeito constrói-se e é construído pela educação, dentro e fora da escola. Charlot (2000) considera que, a partir do momento em que se nasce, o aprender (expressão que prefere ao saber) está sempre presente como condição obrigatória para a produção do sujeito, nos processos de hominização, socialização e singularização. Logo, é através do aprender que o indivíduo se constrói como sujeito, na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Endossando ao desejo a propensão natural para o movimento em direção ao outro, é desenvolvida a noção de que o eu se produz em relação com o outro, sendo talvez este o princípio fundamental da sociologia do sujeito: cada um leva dentro de si “o fantasma do outro”.

A noção de alteridade na construção do ser humano enquanto pessoa é central para o entendimento da democracia (que passa por reconhecer o outro enquanto sujeito), levando a refletir sobre a valorização das relações humanas no processo educativo. Sabemos que a escola é relação e, a partir da atribuição de sentidos no seu sistema de relações e práticas, a experiência escolar produz subjetividades. Dito de outro modo, a escola é relação do sujeito consigo mesmo, relação com os outros (professores e colegas) e relação com o saber e, dentro desta perspectiva, a relação educativa pode ser entendida como um espaço de construção da subjetividade e da identidade, um espaço de construção do sujeito. Reconhecer o papel da relação educativa na construção do sujeito como fonte de ação cultural, política e transformadora (do próprio, dos outros e do mundo) é afirmar uma lógica de resistência à desumanização (Charlot, 2000; Nunes, 2002; Pereira, 2010).

Já vimos que sendo a relação pedagógica um encontro que se dá num local específico, entre pessoas e num determinado momento (individual, histórico, social), é um espaço-tempo onde se vivem experiências de comunicação e influência interpessoais (Charlot, 2000; Ribeiro, 1992). Efetivamente, há mais do que questões epistemológicas ou didáticas no encontro educativo na sala de aula (que Charlot considera que deve ser o “coração da escola”) – há relação, do sujeito consigo próprio e com os outros, porque o espaço da aprendizagem é «um espaço-tempo partilhado com outros homens» (Charlot, 2000:68). O autor enumera três figuras do aprender, nomeadamente, o saber relacionado com conteúdos intelectuais; o domínio de uma atividade ou de um objeto; e a aprendizagem relacional. Importa destacar aqui esta figura do aprender como dispositivo relacional, em que o sujeito se desenvolve afetiva e eticamente, numa rede de intersubjetividades da qual é parte integrante, juntamente com os professores e os colegas. É importante que as questões inerentes ao domínio relacional sejam verbalmente expressas, designando valores, princípios,

condutas, mas há também uma aprendizagem que é unicamente originada «na situação e em ato», no *embodiment* do sistema relacional propriamente dito... ou vivido (Charlot, 2000:71).

É justamente através da ação e do discurso que os seres humanos se revelam uns aos outros como pessoas. É a aparição do *quem* em contraposição a *o que* alguém é que está subentendida na disposição geral do corpo, no que se diz e no que se faz. É, pois, o advir do sujeito a um corpo (Arendt, 2001; Sichère, 1990).

CAPÍTULO II - CORPORALIDADE

Procuro nas coisas vagas ciência
Eu movo dezenas de músculos para sorrir
Nos poros a contrair, nas pétalas do jasmim
Com a brisa que vem roçar da outra margem do mar

Procuro na paisagem cadência
Os átomos coreografam a grama do chão
Na pele braile pra ler na superfície de mim
Milímetros de prazer, quilômetros de paixão

Vem pra esse mundo, Deus quer nascer
Há algo invisível e encantado entre eu e você
E a alma aproveita pra ser a matéria e viver

A alma e a matéria

de Marisa Monte | Carlinhos Brown | Arnaldo Antunes

1. Introdução

O corpo pode ser olhado de diferentes lugares do conhecimento, revelando-se continuamente na sua complexidade. Conhecer os sentidos construídos à volta do corpo exige um olhar prismático que faça jus à sua realidade multidimensional. Problematizar a corporeidade dá acesso a um vasto leque de instâncias que nos permitem equacionar quem somos, o que temos feito e o que queremos fazer (Fontana, 2009). Dito de outra forma, analisar os sentidos do corpo, numa perspetiva que procura ser mais compreensiva do que explicativa, põe em relevo aspetos que ajudam a um entendimento diferente da pessoa humana e do mundo.

Este capítulo começa com uma viagem pelo tempo sobre o corpo, porque entendemos que conhecer a sua história permite-nos fazer uma leitura mais esclarecida do corpo atual. Precisamente, é sobre o corpo das sociedades contemporâneas que apresentaremos uma reflexão mais extensa, em relação com a paisagem de transição da modernidade para a pós-modernidade. Finalmente, entramos na apresentação de algumas perspetivas importantes para a compreensão do corpo-sujeito, contributos vindos de diferentes campos de saber, nomeadamente da filosofia, da neurociência e da sociologia/antropologia, procurando construir uma base reflexiva multidisciplinar.

2. A história do corpo

A história do corpo humano acompanha, necessariamente, a história da civilização, porque foi sempre um elemento fundamental na sociedade (Pastore & Pentassuglia, 2015). Percorrer o corpo com esta perspectiva arqueológica revela uma entidade que nunca deixou de espelhar as formas de entender a realidade e o ser humano, desde as sociedades mais tradicionais às contemporâneas. O corpo é um testemunho dos tempos. Uma breve passagem pela sua história é fundamental para compreender o que é hoje a corporeidade e que sentidos e possibilidades contém o corpo para a forma de conhecer e viver a existência (Barbosa, Matos & Costa, 2011).

2.1. Corpo mágico

Sociedades tradicionais

Nas sociedades tradicionais a perspectiva cosmológica concebe o ser humano numa relação de completa interdependência com o cosmos, a natureza e a comunidade. O corpo está de tal forma integrado na realidade circundante que não existe o conceito de indivíduo como elemento diferenciado dos outros ou das outras coisas (Jana, 1995). Frequentemente tido como um microcosmos que reproduz o macrocosmos, o corpo é elemento do conhecimento mágico, porque «agindo sobre o corpo pode agir-se sobre uma parte do cosmos e agindo sobre um elemento do cosmos pode agir-se sobre o corpo» (Jana, 1995:26). Este forte sentido do global e integral não interpreta a existência de uma forma seccional, pelo que o corpo não é dissociado da pessoa, nem esta é dissociada da totalidade cosmológica. Na verdade, é como se o corpo não existisse, porque é um elemento indiscernível do conjunto de que faz parte – a carne do corpo é verdadeiramente a carne do mundo (Jana, 1995; Le Breton, 2011).

2.2. Corpo platónico

Grécia Antiga

O corpo grego era altamente idealizado e trabalhado, modelado para ser alvo de enaltecimento. Os gregos tinham uma elevada estima pelo corpo (muito por conta de uma atmosfera de combate), associando-o à força e à beleza, bem como à valentia e à honra. Os corpos eram produzidos para serem exibidos e para combaterem. Esta idealização e esta vivência do corpo orientavam para uma forma de estar com os outros e de ler a realidade assente na primazia do olhar. Destacava-se a necessidade do autocuidado (tanto do corpo, como da alma) como forma de alcançar uma vida plena, visão que conduziria a um certo individualismo, por tornar cada um mais voltado para os seus interesses (Barbosa et al., 2011; Braunstein & Pépin, 2001). Os poemas homéricos são ricos em vocabulário anatómico, sugerindo o apreço pela descrição rigorosa e uma visão compartimentada do corpo. Não havia a noção do corpo como um todo, mas também não era feita uma dicotomia explícita entre corpo e alma, sendo que o que era do domínio da psique tinha uma correspondência anatómica, uma localização física (Braunstein & Pépin, 2001; Jana, 1995).

Os filósofos pré-socráticos introduzem mudanças nesta concepção helenista, trazendo uma forma de pensar fundada na ideia de que cada coisa tem a sua natureza particular que constitui *o que* a coisa é e *como* a coisa é. Assim se inicia o *logos* grego (que virá dar origem, mais tarde, ao conhecimento científico), em que se procura a explicação das coisas por outras coisas, reforçada pelo rigor descritivo herdado da tradição homérica. Passa a haver uma distinção mais evidente nas definições de corpo e de alma: o corpo é a matéria visível que se move e a alma uma matéria mais subtil e invisível que anima o corpo, sente e pensa (Braunstein & Pépin, 2001). A medicina hipocrática ganha forma na sequência do pensamento pré-socrático, que considera o homem um arranjo particular da *physis*, uma representação do cosmos, integrado na ordem dos seres vivos, que por sua vez está dentro da *physiologia* geral ou cosmológica (Jana, 1995).



Figura 8 - "Discóbolo", Myron (480-440 a.C.)

É Platão que inaugura a oposição entre a alma e o corpo e abre portas à supremacia do intelecto sobre o sensível, postulando a alma como a essência pura, invisível e imortal, que está encarcerada na impureza terrena do corpo mortal. O corpo impede o homem de ser o que deve ser, sendo entendido como um obstáculo às ideias, um obstáculo à contemplação da verdade. Defende-se a doutrina do conhecimento desligada do mundo sensível (corpo), percebendo como verdade apenas o que é entendido pelo mundo inteligível (alma), pelo mundo das ideias. O pensamento platônico inicia então uma perspectiva de negação do corpo, que vem instituir um novo paradigma de compreensão do mundo e um novo modelo de pessoa humana, devendo esta desprender-se o mais possível do corpo, remetendo-se sobretudo à dimensão intelectual (Jana, 1995).

2.3. Corpo religioso

Cristianismo

O Cristianismo procura integrar o pensamento religioso com a matriz do pensamento grego e assimila alguns conceitos platônicos, nomeadamente a separação entre corpo e alma, bem como a sua terminologia: *soma* e *psykhe*, em grego; *corpus* e *anima*, em latim. De novo, é a alma que tem a supremacia sobre o corpo que, mais do que negado, é demonizado e passa a ser conotado com o mal e com a ideia de pecado (Barbosa et al., 2011; Falk, 1985). Este era o pensamento oficial, um dualismo que censura a corporeidade e a mundanidade e que ainda hoje se faz sentir (Jana, 1995). O doutrinação enfatizava a espiritualização e para isso procurava controlar as vivências mundanas (Pastore & Pentassuglia, 2015). Logo, a relação do cristianismo com o corpo era difícil e repressora, apresentando-o como fonte de pecado e fazendo cair sobre ele o manto da proibição (Barbosa et al., 2011; Falk, 1985). Este pensamento afeta de uma forma importante as relações sociais e invade, inclusivamente, a esfera privada. A onnipresença de deus é acompanhada pela interiorização da presença constante do pecado. Portanto, em toda a parte o corpo devia ser ocultado, mesmo na intimidade. Por outro lado, o pensamento religioso também glorifica o corpo, mas por atribuir um valor espiritual ao sofrimento físico. O abandono do material como caminho para alcançar o espiritual, a eternidade e a salvação traduz-se numa atitude cultural de recusa dos prazeres carnavais e de uma vivência corpórea livre. E durante mais de um milénio o corpo é sinónimo de culpa e de vergonha (*ibidem*).

Idade Média

Com a união à monarquia, a Igreja ganha força para exercer uma pressão ainda maior sobre os modos e costumes da época medieval, clamando com mais austeridade e rigidez os valores morais e restringindo o conceito e a vivência do corpo (Barbosa et al., 2011). A Idade Média é marcada pelos atos persecutórios e violentos praticados sobre os corpos, com técnicas de punição, tortura e

autoflagelo legitimadas pela crença de que a punição do corpo é o caminho para a libertação da alma. Acentua-se a ideia de que o corpo é impuro e perverso, devendo ser controlado e castigado para ser purificado, pois é simultaneamente responsável pelo pecado e pela redenção (Braunstein & Pépin, 2001; Maroun & Vieira, 2009). A Inquisição oficializa a perseguição, as condenações e as execuções públicas dos/as hereges, nomeadamente através da fogueira, com a intenção de expor os corpos imorais e de celebrar a sua punição (Barbosa et al., 2011).

Neste imaginário de proibição do corpo, a sexualidade era proscrita, firmando-se que era um veículo de eleição para o domínio do demónio. Com base no argumento de que as mulheres estão fortemente ligadas à sexualidade e à tentação carnal (Braunstein & Pépin, 2001), acreditava-se que o demónio se apropriava dos seus corpos e corrompia as suas almas. Cresceu a crença de que muitas eram bruxas ou feiticeiras e milhares de mulheres foram perseguidas, reprimidas e mortas. As sanções aplicadas às acusadas de bruxaria tinham o foco principal no seu corpo: «elas eram despidas, os cabelos e pelos eram rapados e todo o corpo era examinado à procura de um sinal que as pudesse comprometer» (Barbosa et al., 2011:27).

Apesar das marcas de terror cravadas no corpo desta época (Braunstein & Pépin, 2001), é também na Idade Média que surge o amor cortês e trovadoresco, em que a exaltação do corpo, a sua vivência erótica e ampliação do valor da mulher vão contra o moralismo institucionalizado. Reinventava-se assim o amor, com um sistema de valores à margem do pensamento religioso medieval, que procurava libertar o corpo para outras experiências, entendendo-o como um objeto de amor e erotismo (Barbosa et al., 2011).

2.4. Corpo científico

Renascimento

Do final do século XIV ao século XVI operam-se grandes mudanças na concepção do ser humano e, por conseguinte, na forma de a sociedade perceber o corpo.

O Renascimento é caracterizado por um avanço técnico e científico marcado, que induz a passagem do teocentrismo para o antropocentrismo, abrindo o pensamento a novas perspectivas sobre a pessoa humana e fazendo ressurgir o corpo da escuridão medieval. O estudo da máquina corporal ganha terreno e a redescoberta do corpo torna-se evidente também nas obras de arte (Barbosa et al., 2011). O famoso desenho do Homem de Vitruvius é um ícone renascentista de Leonardo Da Vinci (1452-1519), um explorador do corpo humano. Se até aqui a cultura religiosa escondia o corpo, mergulhando-o no esquecimento, com Da Vinci recomeça a sua descoberta. Leonardo inaugura os estudos sobre a anatomia humana, elaborando desenhos e esquemas corporais detalhados e realistas, e propõe explicações lógicas sobre alguns aspetos funcionais, designadamente sobre o movimento (Braunstein & Pépin, 2001; Le Breton, 2011). Por volta de 1490, Da Vinci repesca o projeto de Vitruvius e consegue desenhar o que entendia ser o homem perfeito, com as proporções corporais tidas como as ideais, sustentadas por uma constante matemática, conhecida como o número de ouro (Braunstein & Pépin, 2001).

Esta razão matemática é encontrada em toda a natureza e o corpo humano é considerado, de novo, um microcosmos, uma representação do macrocosmos. Este enfoque no cálculo do corpo começa a conduzir à ideia de um modelo de homem ideal. O estudo do corpo é desbravado e a preocupação com o que se entende por um corpo saudável e funcional preconiza a importância da atividade física, estipulando-se orientações de controlo e disciplina para a obtenção de um corpo modelar, assente num olhar mecanicista (Barbosa et al., 2011; Braunstein & Pépin, 2001).

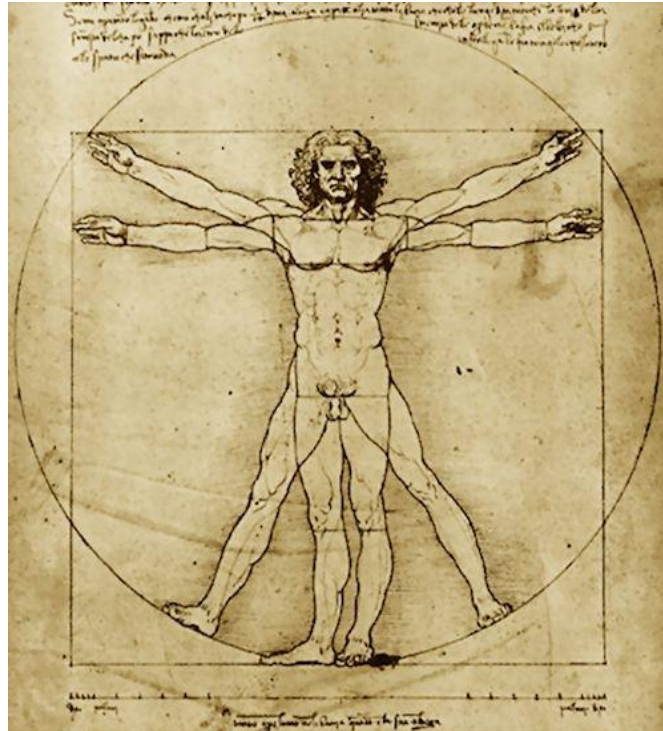


Figura 9 – “Homem de Vitruvius”, Leonardo Da Vinci

Descartes : *Je pense, donc je suis*

A revolução científica e filosófica vem marcar os séculos XVI e XVII. Descartes (1596-1650) foi uma das figuras mais influentes na história do pensamento ocidental, contribuindo determinantemente para a revolução científica e para a configuração do movimento racionalista que acaba por dominar a modernidade. O racionalismo vem valorizar a dúvida como ponto de partida para uma procura lógica e metódica da prova. Só é conhecimento o que for passível de ser provado pelo método científico, sistema de evidências que Descartes estabelece neste período e que lança as bases de toda a ciência moderna (Jana, 1995).

O cartesianismo realiza um duplo corte face ao pensamento platónico: a separação do indivíduo do seu próprio corpo e do indivíduo face aos outros (Le Breton, 2011). O dualismo corpo/alma, que já se desenhara na Antiguidade Clássica, é reforçado de forma decisiva por Descartes, afirmando-se explicitamente a separação corpo/mente, discutidas como duas substâncias diferentes. Na visão cartesiana, a realidade humana está dividida em *res*

cogitans (substância pensante; mente; razão) e *res extensa* (substância material; corpo) e entende-se que a pessoa humana é, fundamentalmente, razão (Braunstein & Pépin, 2001). A apologia do racional e da objetividade menospreza as sensações, as percepções e a subjetividade como fontes de conhecimento, porque o corpo é enganador e a verdade não depende dele. É abandonado o conceito de corpo como instrumento da alma e passa a ser entendido, fundamentalmente, como máquina e como objeto de suporte à substância nobre que é a razão (*ibidem*). Assim, o olhar que recai sobre o corpo é agora claramente científico, sendo estudado e explicado mecanicamente, através do que é observável, mensurável e passível de ser submetido ao método científico (Barbosa et al., 2011; Jana, 1995).

A redução do corpo à *res extensa* e a acreditação da verdade pela *res cogitans* – que apenas «conhece por si e para si» (Jana, 1995:44) – é uma ideia que abre um precedente para o individualismo. Descartes entende que a consciência da verdade é uma operação interna, que se dá num âmbito privado, o que coloca a pessoa humana numa posição de individualismo gnosiológico. Para além disso, o método exige que os fenómenos sejam estudados isoladamente, de forma a controlar e descrever rigorosamente as ações e reações associadas. Este protocolo dissocia o corpo dos seus contextos e este passa a remeter apenas para si mesmo. É recortado da natureza e do cosmos e a pessoa humana é, também ela, recortada da sociedade, apresentando-se como um eu isolado. É de notar que a influência de Descartes na conceção da pessoa e do corpo humano foi fundamental para o desenvolvimento da medicina. O desligar do corpo da sua pessoa, patente na distinção sujeito/objeto, abriu portas a uma forma objetiva e exaustiva de explorar a anatomia humana, tratando-o, de facto, como máquina, fazendo valer assim o paradigma anatomofisiológico.

Paralelamente à sua dessacralização, consuma-se a conceção moderna do corpo-objeto: a pessoa *tem* um corpo, um objeto distinto do indivíduo, passível de ser metodicamente analisado, descrito, sistematizado, controlado e esvaziado de significado (Braunstein & Pépin, 2001; Jana, 1995).

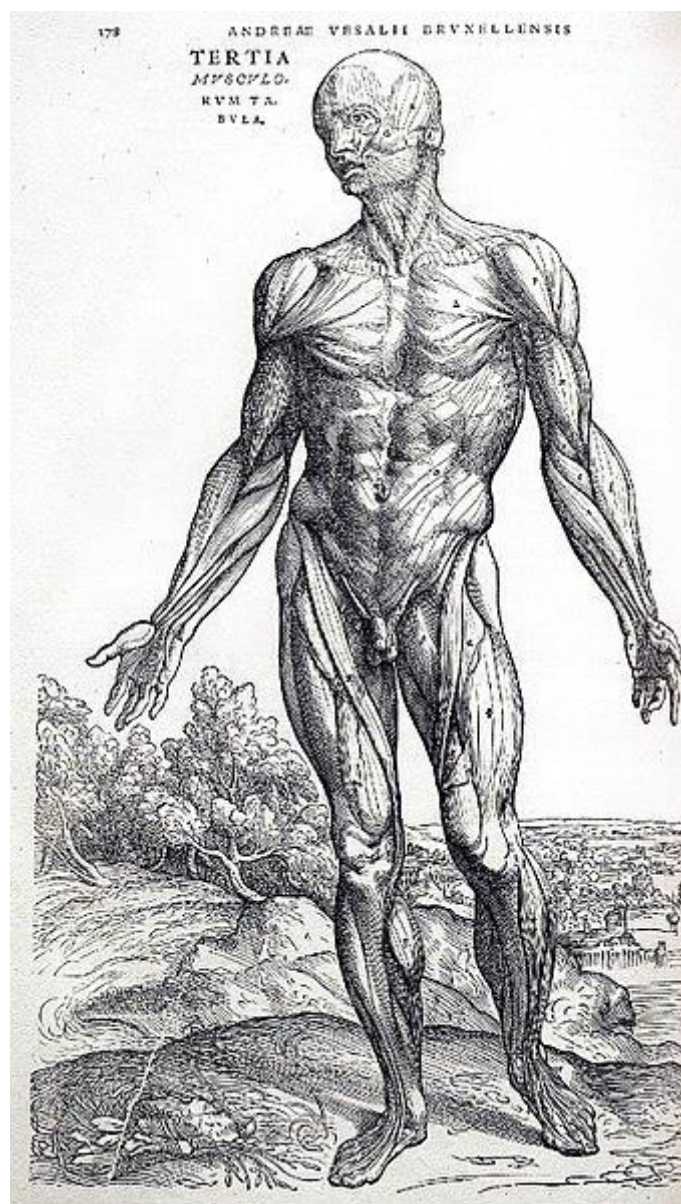


Figura 10 - "De humanis corporis fabrica", Vesalius (1543)

2.5. Corpo instrumental

Modernidade

O século XVIII abre caminho para a era da modernidade. O movimento iluminista acentua o poder da razão, usando a força intelectual para se opor à intolerância da igreja. Impôs-se um conhecimento cada vez mais apurado e racional da natureza e dos seus fenómenos, reforçando a noção do corpo-máquina ao serviço da razão, da evolução tecnológica e do progresso. No final do Século das Luzes começa assim a ganhar sentido a exploração e o controlo do corpo como força de trabalho e o aumento da produtividade e da expansão comercial ajudam à configuração do início da indústria moderna, que, por sua vez, consolida o estabelecimento do sistema capitalista. Vive-se o início da revolução industrial. A tipologia das relações de trabalho modifica-se e surge também a produção em série, com a sua característica submissão do corpo à automatização e uniformização de movimentos e técnicas. A lógica de produção capitalista da modernidade expande-se no século XIX, em que o corpo é regido por um poder que controla o tempo, o espaço e a padronização dos gestos, em prol da produtividade.



Figura 11 - "Modern Times", Charles Chaplin

Esta questão do poder disciplinar e da domesticação dos corpos é estudada a fundo por Foucault (1999), dando conta da importância dada à disciplina para a produção de corpos economicamente fortes e úteis, mas politicamente dóceis e submissos. A educação do corpo-máquina tem uma preocupação instrumental relacionada com os interesses económicos e a produção em série traz a homogeneização das manifestações materiais. A sua aculturação por parte da sociedade cria padrões de aparência, saúde e comportamento que virão a alimentar mais tarde o ciclo corpo-produtor/corpo-consumidor (Barbosa et al., 2011; Martínez Barreiro, 2004).

Efetivamente, a modernidade fez o corpo-produtor, normativo, objeto, visto como peça da engrenagem social. Interessava ter saúde, como condição necessária para o trabalho eficiente e produtivo, e obedecer aos padrões de normalidade (Barbosa et al., 2011; Bauman, 2001).

2.6. Corpo secular

Em Janeiro de 1859 Charles Darwin (1809-1882) publica “A Origem das Espécies”, uma obra incontornável do século XIX que sustenta o que viria a ser conhecido como a Teoria da Evolução. Foi profunda a influência da teoria evolucionista no modo de pensar nas mais variadas áreas de estudo, das ciências naturais às ciências sociais e humanas.

A tese darwinista vem demonstrar que todas as espécies derivam de um ancestral comum, resultando todas (incluindo o ser humano) de um longo processo evolutivo baseado, entre outros mecanismos, na seleção natural dos indivíduos mais adaptados para a sobrevivência no meio e na extinção dos menos aptos.⁷ Darwin faz da natureza a força criadora e condutora da vida e da diversidade biológica (Darwin, 2009; Freitas, 1998).

⁷ «Dei o nome de *seleção natural* a esse princípio de conservação ou de persistência do mais apto. Este princípio conduz ao aperfeiçoamento de cada criatura relativamente às condições orgânicas e inorgânicas da sua existência; e, por conseguinte, na maior parte dos casos, ao que podemos considerar como um progresso da organização. Todavia, as formas mais simples e inferiores persistem muito tempo quando são bem adaptadas às condições pouco complexas da sua existência.» (Darwin, 2009:140)

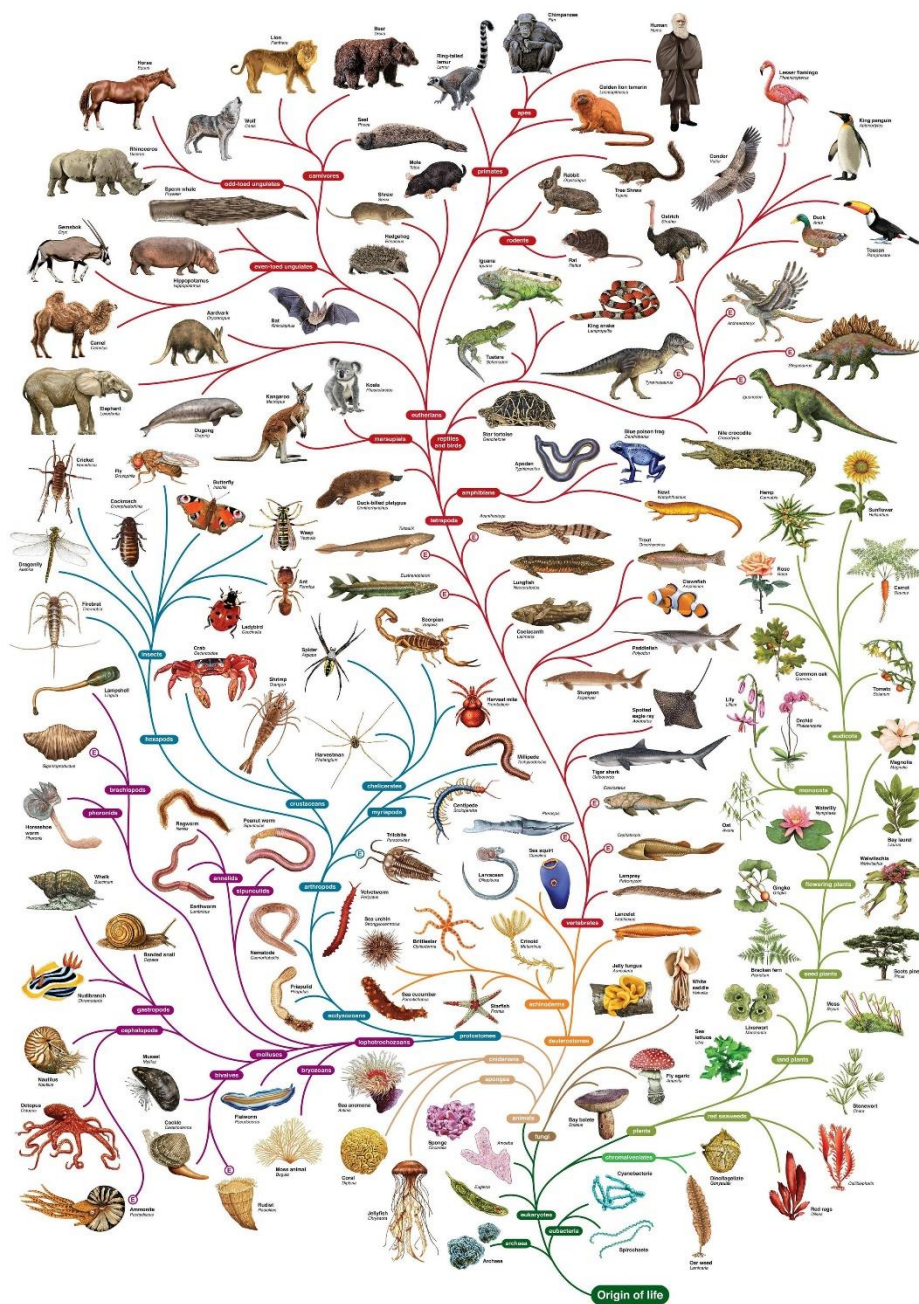


Figura 12 – Árvore da Vida, baseada na Teoria da Evolução de Darwin

(imagem retirada da web)

As ideias darwinistas são fortemente contestadas na época e vistas por muitos como uma heresia que aproximava o ser humano dos animais e que o destronava do centro do universo e do privilégio de ter sido criado à imagem e

semelhança de deus. Numa edição posterior de “A Origem das Espécies”, de 1860, é acrescentada uma parte onde Darwin sintetiza os seus argumentos em defesa da evolução e tece algumas considerações sobre a oposição que lhe é feita na época. Nessas notas dá a entender que não encontra motivos para que as suas ideias afetem negativamente o sentimento religioso, declarando até que ao considerar os seres não como criações especiais, mas como descendentes de outros seres que viveram muito tempo antes, estes lhe parecem dignificados. Darwin deixa também transparecer o seu arrebatamento perante a organização, complexidade e diversidade da vida natural, prevendo que a partir de então acontecerá uma revolução importante na história natural, «que lançará uma viva luz sobre a origem do homem e sua história» (Darwin, 2009:499). Estava posta em causa a origem da vida, do universo e da humanidade conforme se proclamava até ali. Afinal, as espécies não são imutáveis, o ser humano não é um ato de criação especial e, assim, o evolucionismo abala a hegemonia da teoria criacionista e contribui para a secularização do corpo, dispensando-o de uma explicação e subjugação religiosas.

Para além do chamamento à humildade levantado pela constatação de uma origem natural (Damásio, 2012), outro importante contributo de Darwin para uma nova forma de pensar o lugar do ser humano no mundo prende-se com as relações recíprocas que diz existirem entre todos os seres vivos, atribuindo-lhes um elevado grau de importância ao afirmar que é dessa reciprocidade relacional que depende a prosperidade de todos «os habitantes da Terra» (Darwin, 2009:26). A sua obra vem, pois, evidenciar uma relação inextricável entre os seres humanos e toda a natureza, dando assim conta da união da vida através do corpo e do património biológico comum partilhado por todos os seres.

Rompendo robustamente com a argumentação do pensamento essencialista, fixista, mecanicista, reducionista e criacionista, a teoria de Darwin é tão revolucionária que o seu impacto avança as cercas da esfera científica e faz-se sentir em toda a sociedade, levantando ondas de indignação mas também de transformação (Freitas, 1998). Os princípios explanados por Darwin foram rapidamente extrapolados da vida natural para a vida da sociedade humana e

acabaram por servir de suporte ao darwinismo social (Corbin, Courtine & Vigarello, 2010).

Alguns dos conceitos-chave apresentados para a evolução biológica das espécies – como a seleção natural, a sobrevivência do mais apto e a competição pelos recursos -, foram apropriados por correntes das ciências sociais para justificar políticas de segregação e discriminação, baseadas na assunção de que há características biológicas e sociais que determinam a superioridade de grupos de indivíduos em relação a outros e que as classes inferiores vulnerabilizam o desenvolvimento próspero da sociedade ou da humanidade (*ibidem*). Lamentavelmente, os argumentos de Darwin que, por um lado, trouxeram um entendimento do ser humano como elemento integrante de uma unidade ecossistêmica, por outro lado motivaram os movimentos racistas, imperialistas e eugenistas dos séculos XIX e XX (*ibidem*), de entre os quais o nazismo é um exemplo feroz.



Figura 13 – Cartaz nazi “A Biologia do Crescimento / Fases de Crescimento de Membros da Raça Nórdica”

National Archives and Records Administration, College Park, Maryland

Sob a alçada do pretexto evolutivo de supremacia e refinamento racial, há uma ressignificação do corpo, passando a ser fundamento biológico e social de hierarquização, segregação, exclusão e extinção.

3. Corpo fragmentado: Pós da Modernidade

*Estou velho! Dói-me o joelho
Dói-me parte do antebraço
Dói-me a parte interna de uma perna
E parte amiga da barriga
Que fadiga, o que é que eu faço?
Escolho o baço ou o almoço?
Vira o osso, dói o pescoço
É do excesso, do ex-sexo
Alvoroço, reboliço
Perco o viço, já soluço, já sobrosso
Esmiúço os meus sintomas
E, já agora, do meu médico os diplomas
Esmiúço a consciência
E, já agora, apresento a penitência
(...)
O elixir da eterna juventude
Esse que quer que tudo mude
P'ra que tudo fique igual
Estava marado, falsificado
É desleal!*

(Sérgio Godinho, 'O Elixir da Eterna Juventude')

Sabemos que a modernidade foi marcada pelo sistema capitalista, pela revolução industrial, pela organização de uma sociedade de produtores, pelo despotismo de mercados e de potências económicas, por duas grandes guerras mundiais e pelo prenúncio de uma sociedade de consumo. Sendo este um

período de ambivalências, está também identificado com a ideia de progresso e com os ideais iluministas. Ainda que seja um tempo histórico envolto no positivismo e numa regulação capitalista, também é verdade que a perspectiva de solidez dos ideais vem da modernidade. Procurou-se definir um projeto de emancipação, em que o indivíduo é ator das suas vontades, e intentou-se a construção do cidadão político e a consolidação de valores estruturantes entretecidos com os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, proclamados já pela Revolução Francesa em 1789 e plasmados na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão⁸. A partir do Iluminismo emergiram, pois, reflexões e movimentos em defesa da liberdade do indivíduo, da ética e da democracia, contrariando o absolutismo e apelando à liberdade do pensamento e da ação, traços vinculados da modernidade. Efetivamente, falamos de uma época de inegável riqueza científica e filosófica e de importantes convulsões antropológicas, ideológicas e socioculturais.

Sinteticamente, talvez se possa dizer que a perspectiva preponderante sobre o corpo moderno, até ao final da primeira metade do século XX, adveio da obstinação com a razão e com um caminho linear para a ordem e para o progresso, fazendo do corpo uma ferramenta de trabalho, um corpo-produtor, lugar sitiado de vigilância e disciplina, de controlo dos indivíduos e de exercício de poder e hierarquização, seja através da sua instrumentalização como capital de trabalho e força de produção, seja como alvo de disciplina, discriminação e ostracização (Barbosa et al., 2011; Jana, 1995).

Entretanto, a evolução das sociedades democráticas até aos tempos de hoje trouxe uma diversificação sem precedentes dos modos de vida, mas nem por isso livre de uma nova forma de regulação social e controlo comportamental, com «poderes cada vez mais penetrantes, benevolentes, invisíveis [e] indivíduos cada vez mais atentos a si próprios» (Lipovetsky, 2007:14). Se anteriormente, na sociedade industrial, a ordem sociocultural se pautava por uma forma de capitalismo cuja valorização caía sobre a produção, hoje continuamos sob a

⁸ Declaração criada em 1789, no culminar da Revolução Francesa, que preconiza o reconhecimento de direitos universais a todos os seres humanos.

égide de um sistema capitalista mas na sua variante neoliberal, vorazmente apoiada no consumo (Bauman, 2001; Beck, Henning, & Vieira, 2014; Lipovetsky, 2007).

Ao longo do século XX, com maior evidência na segunda metade, opera-se a mudança de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, fenómeno que tem influenciado significativamente os modos de ser e viver a contemporaneidade e a corporeidade (Bauman, 2001; Ribeiro, 2005). Lipovetsky (2007) designa de hipermodernidade o período atual, que o filósofo entende ser uma continuação da modernidade, em que se manifestam de forma mais exacerbada qualidades criadas pela era moderna, como a velocidade, flexibilidade, volatilidade, efemeridade e descartabilidade, destacando o consumo como um dos principais vetores da forma de vida contemporânea. Há uma erosão das instituições sociais, ideológicas e políticas, que resulta numa desestabilização e labilidade das convicções e das personalidades. De verdade, o aporte maciço de informações não nos apresenta a realidade como um todo; em vez disso, as vivências são retalhos aleatórios e a existência contemporânea é aberta e plural, mas fragmentada, individualista e hedonista (Lipovetsky, 2007). A crise dos referenciais morais da modernidade dá lugar à lógica do agora, do hedonismo, do consumo e do novo individualismo ocidental disfarçado de liberdade (Bauman, 1999, 2001).

Assumindo uma postura crítica relativamente à pós-modernidade, Bauman (2001) opta pela designação modernidade líquida. Para além de diferenciar qualitativamente o período atual que continua um período anterior (modernidade sólida), a metáfora contém aquele que é para si o aspeto mais óbvio da condição humana contemporânea: a liquidez remete, por definição, para a incapacidade de manter a forma com durabilidade e consistência, mostrando tendência para alterar a sua conformação perante a influência de qualquer força, mesmo que ligeira. Assim, o tempo pós-moderno é perspectivado pelo autor como uma época de grande fluidez e transitoriedade, destacando a fragilidade das relações sociais e humanas como um aspeto significativo deste contexto de mercantilização, reificação e individualização, em que o sujeito se perde na

ausência de uma bússola ética e se isola na descartabilidade fácil das (des)conexões pessoais (Bauman, 2006).

O advento da modernidade trouxe a reconfiguração do espaço-tempo, permitindo a transgressão das balizas impostas pela distância e pela duração do movimento. O imparável avanço tecnológico veio romper com as formas antigas de transporte e de comunicação, permitindo o acesso facilitado a nova informação, imprimindo outros ritmos, outras vivências dos espaços e dos tempos, modificando os estilos de vida e a forma de nos relacionarmos (Barbosa et al., 2011; Beck et al., 2014; Maroun & Vieira, 2009). Zygmunt Bauman (2001:19) faz ver que hoje «o longo esforço para acelerar a velocidade do movimento chegou ao seu “limite natural”»: o tempo reduziu-se à instantaneidade e o poder pode agora ser extraterritorial e extratemporal.

A aceleração é, então, outro aspeto que caracteriza a sociedade líquida; e na busca pelo inédito que guia as relações de consumo, o novo é consumido e logo descartado perante o rápido aparecimento de um outro novo. Os interesses mudam velozmente, ao ritmo imposto pelas novidades, pela obsolescência do que deixou de ser novo e pelo descarte. O modo de organização das relações com as coisas reflete-se na organização das relações com o corpo, que se reflete na organização das relações sociais, e vice-versa (Baudrillard, 2009). Ora, a tipologia das relações de consumo repercute-se na tipologia das relações sociais e humanas dos tempos atuais. As identidades são voláteis e cambiantes, efeito e causa de uma tendência geral para a coisificação, fazendo com que as pessoas sejam, simultaneamente, consumidoras e mercadoria. A regência de uma sociedade pelo mercado do hiperconsumo tem sido ameaçadora para a economia moral, para o convívio humano e para os processos de subjetivação (Bauman, 2001, 2006; Beck et al., 2014; Lipovetsky, 2007).

De facto, a compressão do espaço-tempo trouxe o rearranjo das formas de ser e estar na vida. O tempo instantâneo é um tempo sem espaço para o engajamento, é um tempo sem substância, um tempo descorporizado, é um tempo sem tempo para criar consequências (Bauman, 2001; Maroun & Vieira, 2009).

A ênfase no hedonismo e no narcisismo expõe o indivíduo à manipulação pelo mercado e pela publicidade, desapossando-o da sua experiência pela sujeição a um modelo imposto de corporeidade. Trata-se também de um processo atomizador, que desvincula afetiva e socialmente e que, por isso, fragmenta e vulnerabiliza as subjetividades (Fontana, 2009). A par e passo com a cultura do consumo, cria-se uma circunstância corrosiva para os eixos ético-morais da sociedade líquida. A busca pelo prazer, a obsessão pela perfeição e as experiências concentradas nas sensações fugazes do aqui e do agora refletem-se na construção cultural da corporeidade, sendo o corpo um projeto individualizado, definido como um objeto de sucesso pessoal, fabricado e modificado conforme os desejos do indivíduo (Barbosa et al., 2011; Giddens, 1994; Sebastião, 2010).

Do ponto de vista da lógica consumista, pode dizer-se que a relação que a cultura pós-moderna estabelece com o corpo é também uma relação de consumo e de mercantilização. Se outrora vigorava a visão do corpo-produtor, hoje predomina o corpo-consumidor e o corpo-mercadoria (Maroun & Vieira, 2009).

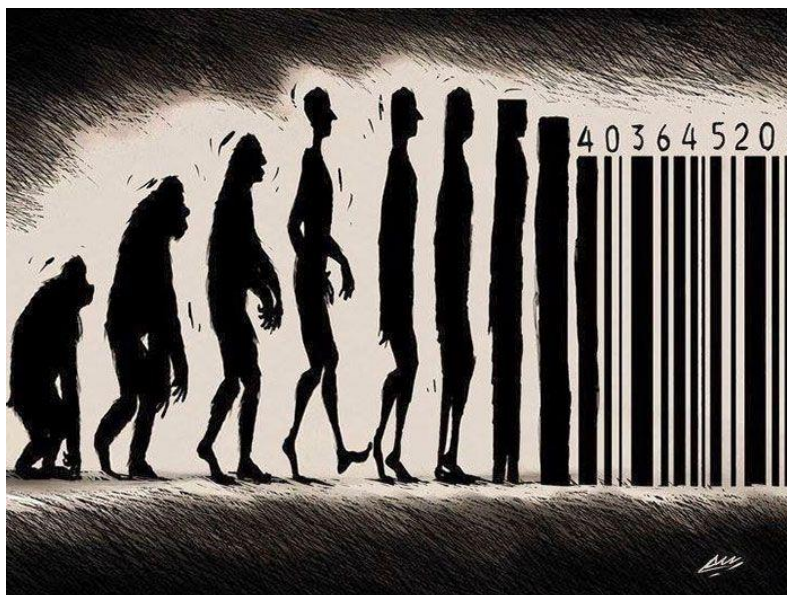


Figura 14 - Representação satírica da evolução do homem (pós)moderno

(retirado da web)

No capitalismo industrial importava ter saúde, como garantia de que os corpos funcionavam com eficiência para o trabalho; hoje, mais do que saúde, o corpo deve ter aptidão (Bauman, 2001). Na sociedade pós-moderna reina a preocupação com a beleza, a juventude e o prazer. Sob o totalitarismo da aparência, o corpo real e os seus processos expectáveis, como o envelhecimento, as doenças ou as formas naturais, são reprimidos e vistos como algo a corrigir, o que garante o aparecimento incessante de novos produtos para consumir no mercado da aptidão física, da boa forma e da eterna juventude (Bauman, 2001; Fontana, 2009; Maroun & Vieira, 2009).

Assiste-se, de novo, a uma glorificação do corpo, em que este é objeto de culto narcisista, produzido à mercê dos padrões ditados pela cultura do consumo e pelos *media* para representar e exibir a identidade do momento e a ilusão do triunfo do corpo perfeito sobre a velhice, a doença ou o sofrimento (Fontana, 2009; Maroun & Vieira, 2009; Ribeiro, 2005; Sebastião, 2010). Baudrillard (2009) entende que há uma redescoberta do corpo que, após uma longa era de puritanismo e repressão, irrompe em libertação física e sexual. Na avalanche do consumo, «o mais belo, precioso e resplandecente de todos os objetos (...) é o corpo» (Baudrillard, 2009:155). A saúde e a juventude passaram de qualidades impermanentes a aspetos definidores da pessoa humana e o corpo entra assim no mercado como elemento apto a consumir e a ser consumido (Barbosa et al., 2011; Fontana, 2009). Contrariamente ao que possa parecer, o corpo não é hoje um lugar de subversão e libertação do profano contra o sagrado; em vez disso, vive-se uma ressacralização do corpo, uma substituição de um sagrado por outro (Baudrillard, 2009; Le Breton, 2007). A evidência material do corpo libertado é, acima de tudo, a manifestação de um culto, que na realidade é mais favorável ao sistema moderno de produção e de consumo do que o antigo culto da alma (Baudrillard, 2009).

A crise de valores da cultura pós-moderna reflete-se, pois, numa crise do corpo e, naturalmente, numa crise do sujeito (Barbosa et al., 2011). As ideias neoliberais parecem criar subjetividades sujeitadas, em que a sociedade é banhada em vários tipos de textos impositivos de ideias que se apropriam de sentidos e representações do corpo (Bauman, 2001). Há uma invasão da

dimensão subjetiva, expressiva e simbólica da corporeidade que acaba por se naturalizar, reconfigurando a experiência corporal num crescendo de *fetichização* e fragmentação, afetando de forma análoga a sua dimensão relacional (Barbosa et al., 2011).

Já aqui foi dito que a forma como nos relacionamos é hoje muito diferente também em grande parte devido às novas técnicas de comunicação, que afetam a vivência corporal e a experiência da presença. Há uma mediação tecnológica generalizada das relações entre as pessoas, da relação da pessoa humana com o mundo e mesmo do indivíduo consigo próprio (Barbosa et al., 2011). O corpo pós-moderno está também a ser tomado de assalto pela cibernética, pela robótica, pela biologia molecular, entre outras inovações tecnológicas (Maroun & Vieira, 2009). Se, por um lado, estas têm trazido vantagens extraordinárias para a área da saúde e da superação de disfunções corporais que limitam as experiências quotidianas, por outro lado há uma faceta que ameaça a ética da vivência corporal e humana. A desvalorização do espaço e do tempo e a perseguição de uma replicação tecnológica do ser humano tendem a secundarizar o corpo como base de experiência do mundo. O pós-humanismo anuncia a obsolescência do corpo humano e a aniquilação da sua produção expressiva, cultural e relacional, pondo em causa a noção de humanidade partilhada (Sebastião, 2010). O virtual dispensa os indivíduos da complexidade das práticas sociais e relacionais, conduzindo-os a uma existência mais maquinal, «em que a profundidade, a narrativa e os significados são substituídos pelo prazer de uma experiência sensória e por efeitos especiais» (Sebastião, 2010:69). A consciência desta tendência levanta a urgência de uma contracultura que recupere a dignidade do corpo e o seu lugar no espaço das relações intersubjetivas (Barbosa et al., 2011; Gaya, 2005).

A condição pós-moderna está envolta num ambiente que sugere a defesa da liberdade, da livre escolha e da aceitação do outro tal como ele é, mas debaixo da superfície de verniz entrevê-se o exercício incorporado de uma liberdade individualista guiada pelo hedonismo, desprendida de ética, em que a ostentação suplanta a vivência e onde se apaga a responsabilidade moral pelo outro (Bauman, 1999; Beck et al., 2014).

Diz Bauman que

o desvanecimento das habilidades da sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e a julgá-los, segundo o padrão desses objetos (...). Neste processo, os valores intrínsecos dos outros como seres humanos singulares (e assim também a preocupação com eles por si mesmos e por essa singularidade) estão quase a desaparecer de vista. A solidariedade humana é a primeira baixa causada pelo triunfo do mercado consumidor. (Bauman, 2006:100,101)

Efetivamente, as antigas formas de sociabilidade caíram na desagregação e, ainda que o corpo seja o centro das atenções do indivíduo contemporâneo e lugar de expressão da subjetividade, parece tratar-se de uma subjetividade amputada do outro, construída sobre a fragilidade do narcisismo e da supremacia de uma liberdade individual que desconsidera a alteridade (Fontana, 2009).

Na sociedade contemporânea o corpo ocupa um lugar de destaque, mas é esgotado debaixo dos conceitos de consumidor/mercadoria, do culto da imagem e da experimentação sensorial autocentrada (Fontana, 2009; Sebastião, 2010). O corpo como objeto de ostentação e de exibição pública do privado faz dele um fim em si mesmo (Maroun & Vieira, 2009) e fica esquecido o corpo vivido intersubjetivamente, caído na armadilha pós-moderna da autonomia individual, da bandeira da liberdade de expressão e da pretensa inclusão. Esta é uma época de contradições e se hoje o estilo de vida é mais recetivo à diversidade, a experiência do corpo é mais narcísica, superficial e descartável. Os aspetos definidores da atualidade – narcisismo, efemeridade, transitoriedade, velocidade, entre outros – acabam por se manifestar «nas dimensões e composição do que se poderia chamar de um corpo contemporâneo» (Maroun & Vieira, 2009:185). Talvez possa ser dito que a pós-modernidade tende para um relativismo radical, uma forma de aceitação do outro desafetada do outro. Sem a consideração do sujeito e do outro como parte indispensável da constituição do próprio, os estilos aparentemente libertadores traduzem-se numa

ideologia individualista, numa inclusão fragmentada em vez de unificada e num isolacionismo que faz de cada pessoa um corpo-ilha, deserto de sentido e de solidariedade.

Esta reflexão parece clamar por uma ressignificação do corpo, que recupere a sua substantivação ética e relacional e que reinvente a solidariedade a partir do corpo-sujeito (Barbosa et al., 2011; Fontana, 2009).

4. Corpo-sujeito e relações humanas

Uma breve passagem pela história desenhou o corpo como uma entidade que vai assumindo diferentes significados consoante o tempo e o espaço em que vive. Esta é uma temática onde há mais para apreender para além do que possa aparecer como evidência, sendo que o corpo também é fator integrante de uma construção social e cultural (Le Breton, 2011). Entre o social e o individual, a natureza e a cultura, o fisiológico e o simbólico, o corpo é território de encontros (Le Breton, 2007; Schilling, 2003).

Le Breton (2011) considera que ao longo dos tempos tem vindo a ser construída uma conceção paradoxal sobre o corpo, traduzida, de uma maneira geral, em dois polos. Por um lado, é visto como identidade do indivíduo, na medida em que o demarca do resto do mundo, criando um sentimento de identificação do “eu”. Por outro lado, é entendido como propriedade, o que remete para um distanciamento entre a pessoa e o seu corpo (um corpo que se *tem* e não um corpo que se *é*), enraizado na separação sujeito/objeto que domina o pensamento ocidental (Schilling, 2003). Segundo o sociólogo e antropólogo francês, este olhar bipolarizado contribui para a tripla clivagem patente na modernidade, em que o indivíduo está cindido de si mesmo, dos outros e do cosmos. A quebra com uma perspetiva mais holística ou integradora do corpo, rutura definitivamente assumida pela filosofia cartesiana e pela ciência moderna, deu azo a uma anatomização e atomização crescentes que fizeram prevalecer a visão do corpo como máquina e objeto, como um acessório descentrado do sujeito (Le Breton, 2007, 2011).

Como se procurou dar conta no ponto anterior deste trabalho, hoje a pessoa humana é uma realidade contraditória em que há um investimento no corpo como objeto, ao ponto de este se constituir como um *alter ego*, um *outro sujeito*. Assim, temos o corpo contemporâneo como personagem; torna-se objeto-sujeito, uma propriedade cujo culto, cuidado e investimento está à responsabilidade de cada um (Le Breton, 2011; Ribeiro, 2005).

Sichère (1990:11) desafia a que se procure o porquê de nos termos tornado «estes mesmos corpos dos quais a força do sujeito se ausentou» e a pensar

«como poderia essa força tornar de novo». Efetivamente, a história trouxe-nos uma despersonalização progressiva dos corpos, que foi induzindo ao seu esvaziamento simbólico, à sua desumanização e à secundarização da pessoa humana como um ser relacional (Le Breton, 2011). A representação atual continua a assentar no modelo dualista que separa o indivíduo do seu corpo, considera o saber médico-científico como o saber oficial sobre a corporeidade, fragmenta e reduz o corpo às suas componentes e funções biológicas e mecânicas, o que acaba por remeter também para uma fragmentação do sujeito contemporâneo (Le Breton, 2011). Vive-se «a crise em profundidade dos corpos e dos sujeitos, a ausência cruel do outro» (Nunes, 2002:77).

Sendo o corpo condição humana e lugar de identidade, a forma como é perspectivado e vivido modifica a relação da pessoa humana com os outros e com o mundo. Aliando esta noção a um olhar crítico sobre a forma como se desenrola a existência atual, percebe-se a necessidade de reconstituir a dimensão simbólica do corpo, conforme sugerido por Le Breton (2007, 2011).

O século XX trouxe novos olhares contributivos para esta questão, sobretudo a partir de estudos no âmbito das ciências sociais e humanas, que procuram afirmar o corpo como uma unidade multidimensional, descobrindo a corporeidade de uma forma não-dualística, implicando-se necessariamente numa reconsideração ontológica.

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), António Damásio e David Le Breton são três das figuras cujas contribuições terão convergido para ultrapassar a visão dualista do corpo de uma forma importante, a partir de uma perspectiva filosófica, neurobiológica e sociológica/antropológica, respetivamente.

Merleau-Ponty dirigiu a sua atenção para uma explanação sustentada acerca da experiência do corpo vivido em relação com a pessoa, os outros e o mundo. Crítico da visão racionalista da humanidade e das abordagens empiristas e comportamentalistas à condição humana, Merleau-Ponty (2005) defende que o corpo deveria ser concebido como o nosso meio de relação com o mundo e não apenas como um objeto ao qual uma mente transcendente ordena que desempenhe determinadas funções (Reynolds, sem data). A subjetividade é

uma experiência corporal, pois que a consciência do próprio e a consciência do mundo são mediadas pelo corpo e as relações da pessoa humana consigo própria e com o mundo fazem-se pelo corpo vivido, pelo corpo em realidade, pelo corpo que é conjunto de significações vividas (Reis, 2011). Na sua basilar declaração “eu sou o meu corpo”, o filósofo expressa a ideia-chave de uma consciência incorporada (incarnada ou *embodied*) e traz para a reflexão a noção de corpo-sujeito, retirando a subjetividade do domínio fechado e inacessível da mente para expressá-la e construí-la também na superfície de interação que é a corporeidade (Lima, 2012; Merleau-Ponty, 2005; Reynolds, sem data).

Talvez por conta de ter produzido a sua argumentação de partida à volta do fenómeno da percepção corporal, toda a reflexão de Merleau-Ponty (2005) parece pautar-se por uma certa ideia de permeabilidade e de troca. O seu pensamento inicial, representado na obra *Fenomenologia da Percepção*, desconstrói os dualismos epistemológicos e ontológicos precisamente pela constatação de que o corpo é, ao mesmo tempo, objeto que é tocado e sujeito que toca; ou seja, é objeto apreendido e sujeito que percebe. O entendimento do corpo como totalidade ultrapassa a lógica da dicotomia e aponta para uma unidade existencial em que as dualidades são, na verdade, relacionais e constitutivas do todo nessa reversibilidade (Merleau-Ponty, 2005; Reynolds, sem data).

A partir deste princípio da reversibilidade na compreensão das relações corpo/mente e sujeito/objeto, o autor expande esta lógica de pensamento para além das polaridades ao nível do indivíduo, aplicando-a em relação ao mundo. Faz notar que a nossa subjetividade incorporada nunca está puramente localizada na nossa tangibilidade, mas no imbricamento entre o tocar e o ser tocado. É pelo corpo que acedemos ao mundo, num vaivém de influências mútuas, em que o mundo entra em nós e nos modifica e nós modificamos o mundo (Merleau-Ponty, 2001; Reynolds, sem data). Em *O visível e o invisível*, a última e inacabada obra de Merleau-Ponty (2001), o autor desenvolve esta ontologia que rejeita a antinomia, considerando que somos constituídos e constituintes do mundo e que esta deve ser uma assumida condição paradoxal de toda a subjetividade humana. Na fase final do seu trabalho, sempre ancorado no *embodiment*, a tónica é posta, justamente, no “quiasma” (terminologia

utilizada pelo próprio), isto é, na interseção, no encontro, reconhecendo que o outro está sempre entrelaçado no sujeito e que a alteridade não é absoluta, o que pressupõe que somos permeáveis à influência do outro e à modificação que a sua diferença traz para a interação.

Então, a subjetividade inscreve-se numa presença corporal e relacional, acabando por ser melhor explicada pela noção de intersubjetividade. Merleau-Ponty (2001, 2005) acaba também por contribuir, assim, para a configuração da pessoa humana como uma rede de relações, realçando o caráter dialógico do corpo nesta condição.

Com *O Erro de Descartes*, António Damásio (1995) vem reforçar a tese de uma identidade que se faz pelo corpo. Há, pelo menos, dois aspetos de destaque no que respeita ao conceito de corpo, que passam pela proposta de uma ancoragem corporal da consciência e das emoções. Em primeiro lugar, o neurocientista atribui um lugar físico à mente e explica com algum detalhe o papel do cérebro e da arquitetura neural como substrato corporal da consciência, ajudando deste modo à desconstrução da dicotomia corpo/mente, declarando que são dimensões do mesmo organismo consciente. Damásio (1995) sustenta ainda que o pleno funcionamento da razão depende, significativamente, das emoções e dos sentimentos, apresentando a dualidade razão/emoção numa lógica de unidade relacional e não num dualismo de oposição. Portanto, é oferecida uma abordagem integradora das dimensões emoção/consciência/corpo que ilustra a indispensabilidade das emoções para a cognição, cuja sustentação anatomofisiológica destaca o corpo como unidade psicofísica (Damásio, 1995, 2000; Tomaz & Giugliano, 1997).

Será interessante referir aqui que Boaventura de Sousa Santos, em entrevista a Nunes (2002:84), reage com alguma graça a estas questões, com a afirmação: «O Damásio nunca me vai resolver o problema se eu estou apaixonado». A preocupação de Boaventura de Sousa Santos é, na verdade, concordante com este estudo como crítica a uma tendência pouco inocente de uma franja das neurociências, que insiste perigosamente numa *biologização* assética do comportamento, desconsiderando a dimensão social e relacional das ações

humanas. Contudo, importa lembrar que o próprio Damásio (2012) pede cautela para esta tendência de trivialização e redução das experiências pessoais a explicações biológicas desnecessárias e unidimensionais. Assim, com um olhar cauteloso sobre estas questões, entendemos que o aporte de conhecimento do foro das neurociências que António Damásio introduz na discussão do corpo e da conduta da pessoa humana parece ir mais de encontro a uma apologia dos sentimentos e da sua importância para a consciência de si e dos outros.

O investigador justifica o adentramento no estudo neurocientífico dos mecanismos da consciência e dos sentimentos pela constatação de que são fenómenos interligados que, a partir do momento em que alavancam o desenvolvimento do sentido do *self* ajudam a cultivar o interesse por outros *selves* e a arte de viver, com toda a complexidade de relações sistémicas que compõe a vida (Damásio, 2000).

A questão da interligação entre a consciência e os sentimentos e, mais especificamente, sobre a consciência de que sentimos, revela-se particularmente importante para a construção do sujeito e para a noção de alteridade (Damásio, 2012; Goleman, 2012). Damásio (2012) é bem explícito ao afirmar que os sentimentos não são meramente decorativos, não são supérfluos: os sentimentos chamam a atenção para as emoções, para os acontecimentos significativos da vida e abrem caminho à aprendizagem, permitindo-nos atuar sobre o que acabamos de perceber. Por outras palavras, sentir é conhecer e é por saber que sente que o indivíduo se edifica como *self*, desenvolvendo assim a autoconsciência, condição necessária para a capacidade de empatia (Damásio, 2012; Goleman, 2012). Ora, desconsiderar o papel do corpo nesta matéria retira sentido aos conceitos de sentimento e emoção, pois é nos corpos que as emoções (que estão por trás dos sentimentos, na tese do autor) se tornam observáveis, porque «o corpo é o palco principal das emoções» (Damásio, 2000:328). Ao encontro de Damásio, Daniel Goleman (2012) reforça a ligação entre os sentimentos e o pensamento num trabalho elucidativo sobre a temática da inteligência emocional. Destacando a empatia como a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e de apreender a sua experiência subjetiva, sublinha que esta é uma qualidade que encaminha em direção à ação moral.

Explanando sobre a ideia de contágio emocional que acontece no encontro intersubjetivo, entende que a empatia é a raiz do altruísmo e que esta é tacitamente aprendida no convívio humano, entre corpos que interagem (Goleman, 2012). Na realidade, veicular emoções é um dos aspetos que torna o corpo valioso, conferindo ao encontro intersubjetivo um cunho insuperável no que respeita ao desenvolvimento da nossa habilidade de leitura das emoções do outro. Efetivamente, as emoções e os sentimentos têm um papel crucial no desenvolvimento da consciência de si e do outro, no comportamento social e no desenvolvimento do sentido ético (Damásio, 2012; Goleman, 2012).

Afirmando com uma simplicidade desarmante que para cada pessoa que conhecemos existe um corpo, Damásio (2000) salienta que a consciência constitui uma identidade, dá ao corpo e pelo corpo uma pessoa, situando-a numa biografia e no mundo. É esta «estranha aliança entre o claramente material e o aparentemente insubstancial» (Damásio, 2000:173) que faz do corpo uma entidade ambígua, complexa, produtora de visibilidades e invisibilidades, criadora de múltiplos significados e fonte de diversos e integrados tipos de conhecimento.

Problematizar o corpo requer, então, que se amplie o seu conceito de forma interdisciplinar. Tributário desta intenção mas afastando-se, contudo, do enfoque biológico e sociobiológico, Le Breton (2007) aborda o corpo como fenómeno cultural e social, espaço de construção e representação simbólica da realidade, lugar de relação e de identidade. O autor recusa a ideia do corpo como atributo ou acessório da pessoa, afirmando antes a perspetiva da corporeidade como realidade que se constrói na sua imersão no mundo sociocultural. Há um «enraizamento físico do ator no universo social e cultural» (Le Breton, 2007:94) e é esse o objeto de análise da sociologia do corpo. É nesta imersão que no corpo e pelo corpo se geram sentidos e valores a partir das vivências, porque o corpo é relação, lugar e tempo (Le Breton, 2007). Estas são características que constituem uma história e, por isso, um sujeito.

Este encontro entre o social e o singular lembra a sociologia do sujeito de Bernard Charlot (2000), aflorada no primeiro capítulo, reforçando a interligação

entre a corporeidade e a subjetividade. Da mesma forma, parece quase inevitável fazer uma analogia com a noção de reversibilidade de Merleau-Ponty (2005) quando o sociólogo esclarece que, pela inscrição no imaginário sociocultural, o corpo metaforiza o social e o social metaforiza o corpo (Le Breton, 2007). Indubitavelmente, o autor traz para a discussão sobre a corporeidade uma importante carga semântica que faz do corpo o eixo da relação com o mundo. Afinal, como estrutura simbólica, o corpo é concebido como um contínuo produtor e recetor de sentidos, apresentando-se como elemento que faz acontecer e significar a ligação aos outros. Le Breton (2007) manifesta explicitamente a vontade de que o corpo não seja mais o que interrompe, isto é, o que separa o indivíduo dos outros, mas sim o conector passível de unir o indivíduo aos outros e ao mundo. É pelo corpo que a pessoa se constrói e se apropria do que constitui a sua vida e que assim se partilha com outros; a produção de significações que se propagam a partir do corpo funda a existência individual e coletiva. Le Breton (2007) e Damásio (2000) encontram-se na noção de que a pessoa humana e o corpo são indissociáveis, de tal forma que a experiência dos sentimentos é expressa na fisicalidade, inscrevendo-se nos corpos. Há uma valorização do corpo como elemento de mediação significativa e um destacamento da relação com o outro na formação da corporeidade (Le Breton, 2007).

Intersubjetividade: o que está *entre*

Da interdisciplinaridade que compõe o imaginário da corporeidade sobressaem duas dimensões: a emergência do sujeito humano e a importância da intersubjetividade na sua constituição. Sabemos que é no encontro com o outro que o eu opera os seus processos de singularização e socialização (Casagrande, 2010). De facto, a constituição do ser humano faz-se pela inter-relação entre a instância da subjetividade e a instância da intersubjetividade. Sendo conceitos complementares, são noções que se referem uma à outra, porque a existência de uma dimensão social pressupõe a existência de uma dimensão individual, e vice-versa (Casagrande, 2010).

Buber (2000) já explicava que o sujeito humano tende para a alteridade, mas que esta pode ser experimentada em dois tipos de relação: Eu-Isso (em que o outro é coisificado e concebido como um objeto para usar e explorar) ou Eu-Tu (que pressupõe o outro como sujeito que estabelece com o *eu* uma relação mutualista)⁹. Buber (2000) destaca na relação Eu-Tu a responsabilidade mútua, o respeito e a consciência da unicidade do outro e valoriza o diálogo como fenómeno enraizado no espaço que existe entre duas pessoas; é nesse espaço *entre* que o significado é co-construído (Littlejohn & Foss, 2009).

O corpo-sujeito constitui-se pela ação; e a emergência do *eu*, ou o sentido do *si*, advém de um processo reflexivo que evolui pela interação com outros sujeitos (Crossley, 1996; Damásio, 2000; Merleau-Ponty, 2001, 2005). O corpo-sujeito forma um sistema gestáltico com o ambiente: há um sistema intersubjetivo formado entre os corpos-sujeito; por outras palavras, a nossa existência é intersubjetiva (Crossley, 1996; Merleau-Ponty, 2001). Somos *intersujeitos* e o facto de sermos seres incorporados (*embodied beings*) revela-se fundamental para a construção e para a vivência da nossa intersubjetividade (Crossley, 1996).

O conceito do *entre* volta a surgir, pois, como fundamental para reforçar a reflexão sobre a corporeidade como objeto indissociável da dimensão relacional. Repescando o excerto da entrevista que Boaventura de Sousa Santos deu a Rosa Nunes (2002), vemos a ligação estabelecida entre uma cultura que se ergueu sobre um hábito de dicotomias ou polarizações e, com isso, a tendência para ignorar o que está *entre*. Boaventura de Sousa Santos esclarece que, «portanto, [quando eu falo do sujeito e do corpo], nem o sujeito universal, nem o sujeito singular; nem o sujeito individual, nem o sujeito coletivo, mas o que está entre»; e continua, «(...) eu penso que o mais importante nos corpos é o que está entre os corpos. É a relação. (...) Portanto, há um entre-corpos, como há um entre-identidades, que é fundamental para entender tudo isto» (Santos, *in* Nunes, 2002:84).

Este espaço, criado pela agência dos corpos que interagem, é o espaço da aparência, isto é, é o espaço entre as pessoas onde «eu apareço aos outros e

⁹ No original, *I-It* e *I-Thou* (Buber, 2000).

os outros a mim» (Arendt, 2001:249). Lembrando de novo a reversibilidade e o quiasma de Merleau-Ponty (2001, 2005), será de sublinhar que, no sistema das relações humanas, o indivíduo nunca é apenas agente, mas também paciente, porque a ação

actua sobre um meio [preexistente de relações humanas] no qual toda a reacção se converte em reacção em cadeia, e todo o processo é causa de novos processos. Como a acção actua sobre seres que também são capazes de agir, a reacção, além de ser uma resposta, é sempre uma nova acção com o poder próprio de atingir e afectar os outros. (Arendt, 2001:240)

Faz sentido evocar aqui a já mencionada noção do corpo como ponto de encontro entre o material e o intangível, entre o visível e o invisível. Efetivamente, se é a partir da agência dos corpos, nomeadamente através do discurso e da ação, que se vivem e criam significados, é importante perceber que isso se implica na produção de dimensões que são, de certo modo, intangíveis mas tão reais quanto o mundo visível (Arendt, 2001). Com esclarecedora obviedade, Hannah Arendt (2001) chama teia de relações humanas a esta realidade aparentemente imaterial gerada a partir dos corpos-sujeito. De certa forma, há uma qualidade reveladora no corpo, que faz emergir o sujeito humano à superfície no encontro entre as pessoas, pondo em evidência as possibilidades abertas pela intercorporeidade e a importância da convivência humana (Arendt, 2001; Barbosa et al., 2011). Portanto, a ação do sujeito incide sobre uma teia já existente de relações humanas. As consequências imprimem-se então de forma singular na história de vida de todos os que constituem essa teia, incluindo o próprio sujeito. Assim, a ação – ou, mais precisamente, a interação – produz histórias que são inscritas, vividas e expressadas nos corpos e pelos corpos (Arendt, 2001; Barbosa et al., 2011).

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

Não é a grande descoberta científica que pode ser motivo de um pequeno conto, não é o facto científico em si mesmo. O que interessa para o conto é o conflito interior das pessoas, o pequeno detalhe de quem se surpreende e se descobre um outro. O que pode suscitar uma pequena história é quanto por trás do cientista reside um homem, com suas ignorâncias, suas incertezas e suas crenças muito pouco científicas. (...) Há quem acredite que a ciência é um instrumento para governarmos o mundo, Mas eu preferia ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos não domínios mas harmonias. (...) Conhecermos não para sermos donos. Mas para sermos mais companheiros das criaturas vivas e não vivas com quem partilharmos este universo. Para escutarmos histórias que nos são, em todo momento, contadas por essas criaturas.

Mia Couto

1. Introdução

Nesta parte do trabalho, começamos por lembrar que o objetivo desta investigação é dar conta dos sentidos do corpo na escola, particularmente na sua dimensão relacional, e contribuir para a valorização das relações humanas na educação. A metodologia adotada vem, por isso, procurar responder aos objetivos específicos de:

- i) Perceber até que ponto é possível evocar aspetos da corporalidade na relação educativa e na escola;
- ii) Dar conta dos discursos sobre o corpo que circulam no contexto educativo;
- iii) Conhecer de que forma as vivências corporais da escola e da relação educativa estão presentes nos significados atribuídos às experiências escolares;
- iv) Compreender o valor atribuído à corporalidade nas conceções e práticas educativas.

Neste capítulo começamos por fundamentar o posicionamento metodológico deste trabalho, enquadrando-o no paradigma fenomenológico-interpretativo. Tendo em conta que se trata de um estudo narrativo, adentramo-nos sobre a caracterização da metodologia narrativa, justificando a opção pelo método biográfico-narrativo para a realização desta pesquisa. Seguidamente, é apresentado o desenho de estudo, explicitando as quatro etapas que lhe dão forma, através do desenvolvimento teórico sobre cada uma delas, no que respeita às técnicas de recolha de dados e à sua finalidade. Sobre o método de análise utilizado é realizado um desenvolvimento teórico sobre a análise paradigmática de narrativas e a análise narrativa propriamente dita, justificando a adoção de um procedimento analítico híbrido.

2. Paradigma fenomenológico-interpretativo

Em oposição às perspectivas positivistas e às hipotético-dedutivas, o paradigma fenomenológico-interpretativo assenta em pressupostos que encaram os fenómenos sociais e humanos como fruto do sistema de interações dos indivíduos com o contexto e dos indivíduos entre si (Amado, 2013). Considerando que cada ser humano resulta da ação dos outros, mas que é também um produtor dos significados que constituem a realidade em que se insere, o investigador procura estudar as realidades sociais e culturais, na sua complexidade e multiplicidade, a partir das construções dos próprios atores (Lodico, Spaulding, & Voeggtle, 2006).

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1990) destacam na investigação qualitativa a ênfase dada ao processo de descoberta (e não apenas ao processo de prova), procurando perceber o significado atribuído pelos atores ao fenómeno em análise, em que o conhecimento vai sendo construído no decorrer da investigação. Em termos epistemológicos, este é um posicionamento que valoriza as significações atribuídas pelos sujeitos aos contextos para a produção de conhecimento. Assim, o material analisado são as interpretações dos sujeitos sobre a realidade que se pretende investigar (Amado, 2013). Porque se reconhece a complexidade dos fenómenos sociais e humanos, nesta conjuntura paradigmática o procedimento investigativo faz-se de processos de compreensão e interpretação dos significados expressos (explícita ou implicitamente) pelos participantes, através de métodos que são suficientemente flexíveis para dar conta da rede de fatores contextuais que se implicam com o objeto que se pretende estudar (*ibidem*).

A emergência de investigações de carácter fenomenológico-interpretativo na área da educação terá surgido nas décadas de 1970/80, com o levantamento de problemáticas relativas à relação professor/aluno, em torno de aspetos da subjetividade, como emoções, crenças, perceções, pensamentos, etc. (Amado, 2013). Aumentava a preocupação e o interesse pelas interpretações, sentimentos e sentidos atribuídos pelos sujeitos às ocorrências situacionais e comportamentais na sala de aula, ganhando destaque a passagem do foco nos

comportamentos observáveis, na objetividade e na exterioridade para uma atenção à subjetividade e interioridade de professores e alunos. Dava-se conta, então, das influências recíprocas entre as relações interpessoais, os comportamentos, o clima da turma e o *ethos* da escola (*ibidem*).

A linha interpretativa da investigação do social e do educacional põe, assim, a tónica no processo e atenta à circunstância histórica do fenómeno, apoiando-se numa fundamentação aberta e multidisciplinar, com métodos indutivos, suportados por teorias interacionistas, construtivistas, entre outras (Amado, 2013).

3. Metodologia narrativa

Attention to the body is a challenge. How do researchers find new epistemological commitments and methods to talk about bodies in education?

(Estola & Elbaz-Luwisch, 2003:697)

A distinção introduzida por Bruner (1985) entre conhecimento paradigmático e conhecimento narrativo foi impulsionadora do desenvolvimento da narrativa como metodologia de investigação nos anos oitenta. O pensamento paradigmático corresponde ao tradicional positivista, assentando nos requisitos empiristas da replicabilidade, observação externa do objeto (isolado do seu contexto), análise guiada por categorias predefinidas e generalização dos resultados. Por outro turno, o pensamento narrativo trabalha com a intenção e ação humanas e os seus efeitos, indagando sobre os fenómenos particulares de uma forma contextualizada. Clandinin, Cave e Berendonk (2017) assinalam que a rápida viragem para as abordagens narrativas trouxe uma considerável diversidade terminológica e conceptual da narrativa, o que poderá ter acabado por causar alguma confusão, por falta de definição dos conceitos.

A narrativa pode ser entendida como produto e/ou como processo; por outras palavras, na pesquisa narrativa, a narrativa pode ser a história, o relato de experiências biográficas, mas também a forma descritiva e analítica de construção de sentido a partir de dados biográficos, carregando um valor singular quer como objeto de estudo, quer como metodologia (Bolívar, 2002; Clandinin, 2007; Clandinin & Connelly, 2011; Goodson & Sikes, 2001; Polkinghorne, 1995).

Dewey (2007) conceptualiza a experiência como um fenómeno cambiante, resultante da interação contínua do pensamento humano com o nosso contexto pessoal, social e material. Ora, a pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência, estudando histórias vividas e contadas, onde aquela se expressa (Clandinin & Connelly, 2011; Clandinin & Rosiek, 2007).

Podem ser identificados alguns movimentos do conhecimento paradigmático em direção à investigação narrativa, como a mudança na relação investigador/investigado (em que o investigado passa a ser tido como um sujeito que não é estático nem destacado de um contexto), o trabalho com dados constituídos por palavras, a atenção ao particular situado e o reconhecimento da mistura de diferentes formas de saber:

(...) we become narrative inquirers only when we recognize and embrace the interactive quality of the researcher-researched relationship, primarily use stories as data and analysis, and understand the way in which what we know is embedded in a particular context, and finally that narrative knowing is essential to our inquiry. (Pinnegar & Daynes, 2007:7)

No campo da educação, a pesquisa narrativa tem vindo a ser cada vez mais reconhecida como metodologia de investigação (Dotta & Lopes, 2013). A viragem metodológica dos anos oitenta vem reconhecer a «dignidade epistemológica e social das relações humanas concretas na construção do mundo» (Lopes, 2011:25) e as experiências vividas são tidas como chave hermenêutica para a compreensão das ações humanas (Bolívar, 2002). A investigação narrativa bebe nas teorias feministas a valorização da experiência subjetiva como fonte de conhecimento e perfilha as emoções e os afetos como um elemento fundamental do processo cognitivo (Hernandez, 2011).

Parte-se do pressuposto que os fenómenos sociais – nomeadamente, a educação – manifestam-se em dimensões da experiência vivida e que a narrativa espelha esta trama dialógica entre o social e o particular. Bolívar (2002) destaca a investigação biográfico-narrativa como uma metodologia valiosa para produzir conhecimento no campo da educação, particularmente sobre os atores educativos (professores e alunos), porque há dimensões afetivas, emocionais e biográficas dos sujeitos que só podem ser acedidas através da narrativa biográfica. De facto,

como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados

factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.
(Bolívar, 2012:31)

Clandinin e Connelly (2011) explicam que o pensamento narrativo configura-se numa forma tridimensional, onde se cruzam 1) temporalidade 2) lugar e 3) sociabilidade. Efetivamente, falar de experiência vivida implica ter em conta o tempo e o espaço, a historicidade e a intersubjetividade; a reflexão retrospectiva das experiências é um processo ativo de (co)construção de significados (Lopes, 2011; Molina, 2011; Torregrosa, 2011). Polkinghorne (1995) também explica que a estrutura espaciotemporal é fulcral para conferir narratividade e inteligibilidade às experiências, porque delimita as circunstâncias contextuais em que os episódios ocorrem, possibilitando assim a atribuição de um sentido situado.

A centralidade do sujeito neste contexto metodológico advém da noção de que cada pessoa tem uma história e que cada história é composta por estórias, inscritas num *continuum* de tempo e situadas em espaços próprios. Logo, tempo e espaço são eixos referenciais que contextualizam as experiências e os relatos na metodologia narrativa (Torregrosa, 2011).

Sobre a finalidade da investigação narrativa, Polkinghorne (1988) clarifica que, ao contrário das ciências físicas ou naturais, o conhecimento narrativo das ciências humanas não conduz à predição e ao controlo do comportamento humano. A investigação narrativa produz conhecimento que aprofunda e amplia a compreensão da experiência humana. O método biográfico-narrativo valoriza o subjetivo e a intersubjetividade (Clandinin & Connelly, 2011) e, ao trabalhar as significações (interpretações) dos sujeitos, produz-se um ponto de vista sobre pontos de vista.

A pesquisa narrativa procura pensar o mundo a partir dos sujeitos, esperando uma compreensão diferente da realidade, que conduza à sua transformação. Esta é uma forma de investigar que envolve uma abordagem crítica das realidades sociais e um potencial transformador dessas mesmas realidades. Há um engajamento pessoal, político e social na forma de fazer ciência (Pinnegar & Daynes, 2007) e, também por isso, podemos dizer que há um posicionamento ético-epistemológico do investigador narrativo. Efetivamente,

what fundamentally distinguishes the narrative turn from “scientific” objectivity is understanding that knowing other people and their interactions is always a relational process that ultimately involves caring for, curiosity, interest, passion, and change. (Pinnegar & Daynes, 2007:29)

Falamos, pois, de um posicionamento que implica o respeito, a escuta, a partilha, a generosidade, o cuidado e a humildade durante todo o processo de investigação, desde a recolha dos dados, à interpretação, organização, análise e divulgação do conhecimento produzido a partir dos relatos dos participantes (Denzin & Lincoln, 2001; Josselson, 2007; Rivas, 2009). Na pesquisa narrativa, o investigador compromete-se com a valorização das vozes que procura compreender. A posição de humildade passa também, como vimos, pela ideia de descolonizar a relação investigador/investigado na pesquisa social, de forma a abrir espaço para a intersubjetividade e a dar visibilidade aos atores que integram a realidade em estudo (Hernández, 2013).

A intersubjetividade narrador/investigador acontece no encontro entre o relato do sujeito e a subjetividade do investigador, ocorrendo fenómenos de ressonância com a sua própria experiência que, entrecruzadas com o contexto histórico e cultural e com o conhecimento teórico já existente sobre as temáticas, iluminam de forma diferente diversas situações, originando novas perspetivas sobre a realidade social e, particularmente, sobre a realidade educativa (Torregrosa, 2011). É a dimensão da sociabilidade, de que nos falam Clandinin e Connelly (2011). É da intersubjetividade entre a experiência do sujeito e a experiência do investigador que surge novo conhecimento ou uma outra forma de representar a realidade.

Paulo Freire (1985:33) diz-nos que

as coisas não se comunicam, não contam a sua história. Não é isto o que se passa com os homens, que são seres históricos, capazes de autobiografar-se.

De facto, as nossas vivências são organizadas sob a forma de narrativas, num constante vaivém de experiências, memórias e interpretações. Na narrativa representamos e compreendemos a experiência, conferindo sentido ao vivido.

A educação é um campo rico em subjetividades e relações humanas. Torregrosa (2011) assinala que analisar as relações entre professores e alunos é indagar sobre um processo pouco tangível, abarcando dimensões que só ganham corpo através dos relatos dos atores que vivem a relação educativa. A narrativa emerge como a forma mais atraente para estudar a interação humana (Pinnegar & Daynes, 2007) e nesta «necessidade de encontrar um método adequado para dar conta da diversidade em que se expressa a experiência humana» (Molina, 2011:92), a pesquisa narrativa aparece como uma metodologia promissora para este estudo, em que serão as histórias vividas entre professores e alunos a matéria-prima de análise e interpretação.

Construir uma narrativa a partir da voz dos protagonistas da relação pedagógica é assumir que estes – sobretudo estes – nos dão material fundamental para «compreender, discutir e configurar as realidades» educativas (Cortés, 2011:70).

4. Desenho de estudo

Para traçar um desenho de estudo há que partir, naturalmente, de um problema. Este deriva também da experiência pessoal do investigador, da sua familiaridade com a temática. É estabelecida uma certa relação de estranheza face ao que lhe é familiar e é esta “abertura” que introduz interrogações em dimensões que antes não constituíam questionamentos.

O referencial teórico não é tido aqui como o único ponto de partida: a revisão teórica é feita ao longo de todo o trabalho de investigação, numa lógica de diálogo entre a teoria e o que o avançar da pesquisa nos vai fornecendo (Clandinin & Connelly, 2011). Na ambiência interpretativa desta investigação, a própria definição do problema é um processo de descoberta, pelo que o desenho de estudo realizado não foi totalmente definido no início da investigação, como um esquema canónico, com uma sequência temporal predefinida, mas antes como um esquema interativo, dinâmico e evolutivo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Vimos que os estudos autobiográficos pretendem captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que as pessoas fazem de determinada experiência vivida (Amado & Ferreira, 2013). Sobre a realidade educativa, Agostinho Ribeiro afirma que

todos os indivíduos adultos conservam a memória das várias relações educativas em que se encontraram envolvidos durante os anos da infância e da juventude, na família e na escola, na qualidade de educandos. Provavelmente têm, de cada uma dessas experiências, uma representação valorativa, na qual está implícita uma “teoria” sobre as relações entre educadores e educandos. (Ribeiro, 1992:135)

Ora, sabíamos que este era o material que queríamos obter, em relação com a temática da corporalidade na escola. Por motivos que serão explicitados de seguida, acedemos às histórias sobre as experiências de relação educativa através de diferentes formas. Aqui, faremos um esboço das características das técnicas de recolha de dados utilizadas e da sua relação com os objetivos pensados para cada etapa.

4.1. Método de recolha de dados

Nesta pesquisa, a recolha de dados pode ser organizada em duas grandes fases: exploratória, com a autonarrativa e o grupo focal; e de aprofundamento, com os relatos escritos e as entrevistas biográficas.

4.1.1. Fase exploratória

A abordagem exploratória facilita a familiarização com a temática em estudo, ajuda à definição e à qualidade da problematização e aproxima o investigador da realidade vivida pelos atores sociais (Quivy & Campenhoudt, 2008), pelo que constituiu uma fase importante no início do trabalho, por ter proporcionado material de reflexão orientador do estudo.

a) Autonarrativa

Clandinin e Connelly (2011) incentivam o investigador a escrever a sua própria narrativa, como forma de lançar a problematização da temática e de iluminar o caminho empírico a percorrer. O que nos propõem é também um exercício de transformação ou esclarecimento identitário, levando-nos a reconfigurar a figura do investigador “impermeável” para o investigador que se descobre, sente, mistura e humaniza ao contar a sua própria experiência.

Os métodos autobiográficos podem ser vantajosos também como abordagem exploratória em desenhos de estudo mais amplos (Roberts, 2002). Neste trabalho, a autonarrativa da investigadora surge, assim, como um valioso instrumento de exploração dos sentidos do corpo na escola e na relação pedagógica. Tendo em conta que a dinâmica professor/aluno é pouco estudada na sua relação com um conceito mais ampliado do corpo e da corporalidade, a narrativa biográfica da investigadora surge aqui como forma de explorar, quer a temática, quer a adequação da metodologia narrativa aos objetivos da pesquisa (Manarte, Lopes & Pereira, 2014).

Sobre a temática, esperava-se com esta abordagem perceber o potencial evocativo em torno do fenómeno em estudo e ter uma previsão do tipo de informação que poderia ser obtido sobre o tema a partir de uma narrativa autobiográfica. Para além disso, esta primeira etapa foi encarada também como um exercício que permitiria aproximar a investigadora da experiência que os participantes vieram depois a ter, ao escreverem ou relatarem os seus episódios autobiográficos sobre as vivências que tiveram com os professores, na qualidade de alunos/as (*ibidem*).

A autonarrativa consiste num relato autobiográfico escrito pela investigadora sobre as suas vivências escolares na relação direta com os seus professores, pensadas em torno do comportamento corporal dos docentes. As questões de partida colocadas pela própria autora ajudaram a delimitar a escrita ao fenómeno em estudo:

O que me lembro dos professores que me marcaram? Por que me marcaram esses em particular? Como era o seu comportamento comunicativo? O que me diziam com o corpo, o que me faziam sentir? Que impressões deixaram em mim?

b) Grupo focal

Como abordagem exploratória, o grupo focal foi pensado na expectativa de revelar aspetos do fenómeno em estudo, importantes para ter em consideração (Braun & Clarke, 2013; Quivy & Campenhoudt, 2008). Efetivamente, a interação social que caracteriza os grupos de discussão focalizada é facilitadora da evocação e um dispositivo gerador de ideias, que proporciona o acesso às principais narrativas sobre o tema num só encontro, podendo inclusivamente conduzir a interessantes situações de tomada de consciência do fenómeno em debate (Braun & Clarke, 2013; Breen, 2006).

Tirando partido da intersubjetividade de uma discussão polifónica, o grupo focal permite aceder aos diferentes discursos que circulam numa determinada comunidade de participantes (Amado & Ferreira, 2013a). Uma das

recomendações de Quivy & Campenhoudt (2008) para a seleção de interlocutores que possam dar resposta à intenção exploratória do investigador são os sujeitos a que o estudo diz respeito.

Neste estudo, interessou-nos juntar professores/as para conhecer as suas perceções, reações, sentimentos e pensamentos sobre a corporalidade na relação educativa. A opção pelo grupo profissional dos professores para realizar o grupo focal decorre da evidente relação da temática com o quotidiano dos participantes e do interesse em conhecer as atitudes e reflexões suscetíveis de serem levantadas ao longo da interação.

O foco temático do grupo de discussão realizado foi o comportamento corporal dos professores na relação educativa. O encontro concretizou-se com sete professoras, com o propósito de partilharem as suas experiências de relação pedagógica enquanto alunas e as recordações dos seus professores. À semelhança do exercício levado a cabo com a autonarrativa da investigadora, também esta etapa constituiu um importante passo exploratório, no sentido de conhecer os discursos e perspetivas sobre o tema no contexto docente.

O encontro foi gravado em áudio e decorreu numa sala da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) com sete professoras de diferentes níveis de ensino, do ensino pré-escolar ao ensino superior. As participantes, a moderadora (investigadora) e a anotadora estavam dispostas numa mesa oval e a atividade teve uma duração aproximada de duas horas.

Apesar de ser um grupo homogéneo no que respeita à profissão, considerou-se que seria vantajoso ter um grupo heterogéneo quanto às áreas de especialização e aos níveis de ensino. Efetivamente, não sendo objetivo deste grupo focal aprofundar, mas sim conhecer as representações gerais sobre o tema, procuramos a heterogeneidade por ser, tendencialmente, mais reveladora das diferenças de opiniões e pensamentos (Amado & Ferreira, 2013a).

A apresentação do tema e dos objetivos do encontro às participantes foi realizada de forma descontraída e aberta, procurando garantir o cariz pouco

diretivo da fase exploratória (Quivy & Campenhoudt, 2008), mas suficientemente específica para que a discussão se desse de forma espontânea e sem desvios significativos ao âmbito do estudo, características que devem ser contempladas aquando da realização de um grupo focal (Amado & Ferreira, 2013a):

Qual é o assunto que nos traz aqui ou por que é que eu precisava de conversar assim com um grupo de professores? O projeto tem a ver com a comunicação não-verbal entre o professor e o aluno. E eu gostava de saber o que é que vocês pensam sobre isso, se alguma vez pensaram sobre isso ou o que é que vem agora ao de cima nesta discussão. (J)

Para desinibir a partilha das vivências de relação pedagógica, no início do encontro foram distribuídos aleatoriamente fragmentos da autonarrativa da investigadora (sem indicação da autoria) por todas as participantes, na expectativa de que os episódios lá narrados fizessem ressonância nas experiências vividas pelas professoras, porque, como declara Tavares (2013:41), o fragmento «obriga o relevante a aparecer logo» e «acelera a linguagem, acelera o pensamento», é uma «máquina de fazer inícios».

4.1.2. Fase de aprofundamento

a) Relatos escritos

Os relatos escritos podem ser considerados documentos pessoais narrados na primeira pessoa, que materializam o reviver de memórias e estórias vividas pelos sujeitos (Amado & Ferreira, 2013b).

A decisão de realizar uma recolha de relatos escritos surge, desde logo, pelo interesse em fazer uma obtenção de informação em extensão e diversidade, objetivo proporcionado pelo facto de não ser uma técnica interativa (Braun & Clarke, 2013). O facto de serem produções solicitadas no âmbito da pesquisa tem a vantagem de o investigador «poder orientar a sua elaboração para determinados eventos e assuntos» (Amado & Ferreira, 2013b:276).

O pedido dos relatos foi enviado por correio eletrónico para vários destinatários, a quem foi solicitado ainda que reencaminhassem a mensagem a outros contactos. De acordo com Braun e Clarke (2013), o *email* é um veículo vantajoso para trabalhar com participantes geograficamente dispersos e facilita o seu *follow up* em caso de necessidade de recolher mais informação. As mesmas autoras acrescentam, também, que é uma forma de recolha de dados menos intimidatória do que, por exemplo, uma entrevista presencial. Efetivamente, a escrita dos relatos pode ser feita de forma privada e sem constrangimentos de tempo no momento da produção da narrativa.

A seleção dos participantes não foi feita tendo por base critérios de inclusão ou exclusão, uma vez que o objetivo era, simplesmente, obter o máximo de testemunhos possível, independentemente da nacionalidade, do sexo e da idade. De facto, o único requisito era ter frequentado a escola enquanto aluno/a.

Foi pretendido que o pedido de colaboração definisse a temática a abordar, sem ser demasiado diretivo ou formal. A intenção foi a de condicionar o menos possível os participantes na partilha das histórias e na forma de as narrar. O texto foi enviado em português e em inglês, contendo também informação relativa à garantia de confidencialidade do material utilizado (cf. Apêndice 1).

b) Entrevistas biográficas

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para aceder às narrativas. De acordo com Amado & Oliveira (2013), no âmbito da metodologia adotada para esta investigação, este tipo de entrevista é até referido por alguns autores como entrevista narrativa. Embora em termos formais esta não difira muito de uma entrevista semi-diretiva ou não-diretiva, o conteúdo remete para questões relacionadas com a experiência vivida pelo/a narrador/a, em relação aos tópicos colocados pelo/a investigador/a.

Pelo potencial de aprofundamento do estudo, considerou-se pertinente entrevistar pessoas que, por conta do seu percurso pessoal e profissional, tivessem uma bagagem reflexiva e prática desenvolvida sobre a dimensão

corporal no contexto educativo. Assim, as entrevistadas são três professoras do ensino superior: Aurora, Dulce e Sofia (pseudónimos) desenvolvem atividade docente e investigativa nas áreas da comunicação humana, educação física, consciência corporal e relação educativa, em diferentes instituições de ensino superior, em Portugal e Espanha.

No que respeita à estrutura, as entrevistas realizadas foram não-diretivas. Segundo Braun e Clarke (2013), as entrevistas não-diretivas não se apoiam num guião de questões a colocar aos participantes, mas antes em alguns tópicos ou temas para desenvolvimento. Neste trabalho, foi explicado às participantes que as entrevistas tinham como temática o corpo na relação educativa e na escola e o porquê de terem sido selecionadas para esta fase de recolha de dados. As três entrevistas inauguraram com um incitamento a que pensassem sobre os professores que as marcaram e o que eram capazes de evocar sobre o seu comportamento e sobre o que sentiam. A partir daí, a conversa tomou rumos diferentes com cada uma das entrevistadas, consoante a dinâmica interpessoal, os fenómenos de ressonância intersubjetiva e os tópicos emergentes ao longo do encontro.

Ainda que o foco temático que lança a recolha de dados seja o mesmo do que nos relatos, a entrevista proporciona uma contextualização mais rica daquilo que é narrado e uma ligação natural entre os tópicos abordados. Para além disso, a copresença de entrevistadora e entrevistada contém a possibilidade do estímulo à introspeção (Amado & Ferreira, 2013a), do esclarecimento, do desenvolvimento de tópicos que despertam o interesse do investigador, da permeabilidade afetiva e seus fenómenos de ressonância, que promovem a coconstrução de sentidos e enriquecem os dados recolhidos para a investigação.

4.2. Procedimentos de análise de dados

De acordo com Polkinghorne (1995), a literatura sobre a investigação qualitativa tem dado pouca atenção à teoria sobre os processos de análise do material recolhido. Aliás, Hollingsworth e Dybdahl (2007) alertam para a elevada

frequência de estudos narrativos que são pouco explícitos no que concerne ao método utilizado e sublinham que é importante mudar esta tendência, avisando para a necessidade de clarificar o procedimento de análise adotado.

Cruzando conceitos de Bruner e Polkinghorne, Bolívar (2002, 2012) e Clandinin (2007) elaboram sobre dois tipos de investigação narrativa em educação, coincidentes com os dois modos de conhecimento propostos por Bruner (1985), o paradigmático e o sintagmático (narrativo). O que diferencia os dois tipos de investigação é, justamente, o método de análise dos dados: análise de narrativas ou análise narrativa propriamente dita (Polkinghorne, 1995).

4.2.1. Análise paradigmática ou análise de narrativas

Paradigmatic reasoning is a primary method by which humans constitute their experience as ordered and consistent.

(Polkinghorne, 1995:10)

A análise paradigmática de dados narrativos consiste em analisar dados biográfico-narrativos (relatos orais, histórias, etc.), seguindo uma abordagem paradigmática de categorização, que recorre a aspetos da análise de conteúdo (Bardin, 2011; L'Écuyer, 1990) e do movimento indutivo que caracteriza a *grounded theory* (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2007). O analista procura nos relatos a emergência de temáticas, metáforas, tramas comuns para identificar temas ou conceitos gerais (Clandinin, 2007).

Em busca de pontos temáticos em comum nas narrativas recolhidas, o processo paradigmático passa por criar categorias ou agrupamentos conceptuais de organização dos dados para produzir uma rede de conceitos que agrupa elementos semelhantes, permite relacionar as categorias ou temas entre si (Bolívar, 2012; Polkinghorne, 1995) e que assim, tal como intenciona a análise

de conteúdo, dá outra inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais, humanos e, particularmente, educativos (Esteves, 2006).

A análise de conteúdo, desde os anos cinquenta mais orientada pela vertente qualitativa e interpretativa da perspetiva fenomenológica, é um método que tem vindo a afastar-se progressivamente das amarras da objetividade, sem abdicar de procedimentos sistemáticos que lhe conferem uma estrutura relativamente flexível sobre a qual trabalhar (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Segundo L'Écuyer (1990), o objetivo geral da análise de conteúdo é perceber o significado do texto em estudo, sendo a análise centrada no ponto de vista de quem o produziu. Portanto, o sistema de referências do autor da mensagem deve ser tido em conta na análise de conteúdo (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

Laurence Bardin é clara quando diz que

enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. (Bardin, 2011:11)

Com esta definição, a autora destaca a forma produtiva, válida e mais generalizável de enriquecer a leitura dos dados, permitindo obter perspetivas e significados que não existiam *a priori* (Lopes, 1993).

Esteves (2006) clarifica que a análise de conteúdo pode ser realizada com base em procedimentos fechados ou abertos. Os primeiros partem de uma lista de categorias prévias, geralmente resultante do referencial teórico do trabalho, usada para classificação dos dados. Os procedimentos abertos seguem a linha da *grounded theory* (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 2007), em que o analista trabalha com categorias que emergem dos próprios dados, tratando-se de um processo fundamentalmente indutivo. Ainda de acordo com Esteves (2006), a análise de conteúdo do tipo indutivo é o procedimento mais utilizado na investigação em educação.

Independentemente da tipologia adotada, o processo implicado pela análise de conteúdo categorial ou temática consiste no seguimento de uma série de passos precisos e sistematizados, com regras que guiam o analista pelo trabalho de

recorte, codificação e categorização dos dados, para que se chegue a um sistema categorial que represente de forma objetiva os conteúdos em categorias e subcategorias (Amado et al., 2013; Bardin, 2011; Esteves, 2006; Lima, 2013).

Polkinghorne (1995) assinala que o que distingue o tipo de investigação baseada na análise de narrativas dos outros tipos de investigação qualitativa é a natureza dos dados. Segundo o autor, os dados recolhidos e trabalhados à luz da investigação narrativa do tipo paradigmático são estórias (*storied narratives*). O investigador adianta, ainda, que os dados qualitativos podem ser diacrónicos (contêm informação temporal, como os relatos autobiográficos) ou sincrónicos (a dimensão histórica está ausente, como nas respostas dadas a perguntas diretas do investigador sobre alguma situação ou crença do momento). Ora, contrariamente à maior parte da pesquisa qualitativa, a investigação narrativa requer, fundamentalmente, material diacrónico. A semelhança que acaba por ter com as outras investigações qualitativas é ao nível do esquema analítico, como temos vindo a descrever.

Bebendo na vertente de categorização da análise de conteúdo, a análise paradigmática de dados narrativos fragmenta, conceptualiza, agrupa e integra o material biográfico em categorias ou temas, que emergem de um trabalho indutivo e recursivo com os dados e com a evolução da tematização (Bolívar, 2012). Sendo uma abordagem habitualmente utilizada com uma base de dados composta por várias estórias, Polkinghorne esclarece que

the paradigmatic analysis of narrative seeks to locate common themes or conceptual manifestations among the stories collected as data. (Polkinghorne, 1995:13)

Assim, a análise paradigmática de narrativas é uma forma de desvelar os pontos em comum dos vários relatos que constituem o material de investigação, criando conhecimento geral a partir de uma série de estórias particulares (*ibidem*).

4.2.2. Análise sintagmática ou análise narrativa

A narrative configuration is not merely a transcription of the thoughts and actions of the protagonist; it is a means of making sense and showing the significance of them (...).

(Polkinghorne, 1995:19)

À semelhança da investigação narrativa paradigmática, a análise narrativa labora, sobretudo, a partir de dados diacrónicos (Polkinghorne, 1995). A análise narrativa propriamente dita consiste em historiar as estórias recolhidas, num processo em que o investigador organiza os dados num todo textual que os unifica, temporal ou tematicamente, e que lhes dá coerência e inteligibilidade compreensiva (Bolívar, 2002). Trata-se de configurar os elementos dos dados numa narrativa mais ampla que lhes dê sentido(s). Como diz Bolívar (2002:13), o processo analítico «produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos».

Dito de outra forma, falamos de um processo que relaciona os eventos relatados, de maneira a configurá-los numa narrativa como contribuidores de uma trama de sentido. Como na abordagem paradigmática, também neste procedimento há um movimento indutivo e recursivo. O enredo temático é dado pelo próprio material e, recursivamente, há um ajuste evolutivo da narrativa que vai ganhando forma. Por sua vez, a narrativa que vai emergindo informa o analista sobre os dados que têm pertinência para incluir naquela mancha de sentido (Polkinghorne, 1995), dando conta dos elementos singulares que contribuem para a história que está a ser contada (Bolívar, 2002).

Eisner (1997) instiga os investigadores a questionarem se a investigação se deve subordinar ou camuflar nos modos estabelecidos de fazer pesquisa científica. Efetivamente, há fenómenos educativos que não são satisfatoriamente explicados por um sistema categorial, mas antes por uma outra configuração coerente dos dados, nomeadamente a narrativa (Bolívar, 2002).

4.2.3. Análise binocular

As realidades sociais e humanas e, no caso particular deste trabalho, a realidade educativa são objetos de estudo melhor retratados e compreendidos pela conjugação de um retrato interno do ator social com um retrato externo, onde o primeiro se inscreva e que confira sentido à realidade vivida pelo sujeito (Bolívar, 2002). Sob pena de se empobrecer o conhecimento gerado ao optar por um método exclusivamente estruturalista, que fragmenta o discurso em categorias, descontextualizando-o, ou ao escolher um método em que a fidelidade radical ao texto dos participantes resultaria numa perspectiva redutora, unilateral e desprovida da riqueza contextual e da polifonia interpretativa, o autor defende a pertinência da utilização de ambos os tipos de análise. O desafio está, pois, em ter uma «visão binocular» na investigação narrativa (*ibidem*:17), em que o global e o individual se enriquecem mutuamente. Antonio Bolívar incentiva a que se busque um equilíbrio nos processos analíticos, que resulte num ponto de encontro entre o particular e o social e reflita a paisagem interior e a paisagem exterior da realidade educativa.

Neste trabalho, procurou-se ir ao encontro desta análise binocular que Bolívar propõe. Dir-se-ia que cada grupo de dados passou por um procedimento analítico híbrido, mas em cada conjunto há um pendor mais paradigmático ou mais sintagmático.

Enquanto o grupo focal e os relatos escritos se aproximam mais do processo paradigmático de análise, a autonarrativa e as entrevistas salientam o procedimento da análise narrativa.¹⁰

a) Procedimento de análise da autonarrativa

Depois de uma primeira leitura do relato autobiográfico da investigadora, cremos que uma evidência para qualquer leitor é a classificação geral das relações pedagógicas aqui retratadas em positivas ou negativas. Então, nota-se que há

¹⁰ Para melhor entendimento da descrição dos processos analíticos abordados nesta secção, recomenda-se a leitura prévia do corpus documental em anexo (Cf. Apêndices).

uma relação pedagógica positiva com a professora primária, a professora de matemática do 12º ano, o professor de português e os professores mencionados no item “*Outros fragmentos*” e uma relação negativa com a professora primária do irmão e com a professora de matemática [do 3º ciclo do ensino básico]. Apesar disso, a identificação das emoções como base de classificação dos episódios relatados não foi utilizada como mote de organização de um sistema categorial. Por se tratar, por um lado, de um exercício exploratório, por outro lado por ser um relato único e extenso, optou-se por escrever uma interpretação sobre os dados que seguisse a mesma linha temporal que o relato original, com o intuito de ir dando conta dos aspetos relativos à corporalidade dos/as professores/as e de ir desbravando os sentidos despertados pela autonarrativa. No final, foi possível elaborar uma grelha de tematização (cf. Capítulo IV) com alguns dos tópicos gerais que nos pareceu pertinente salientar naquela fase da investigação, para eventual aprofundamento futuro.

No final da narrativa interpretativa, escreveu-se ainda uma breve reflexão sobre as relações conceptuais que ajudam à configuração do objeto de estudo e sobre a experiência metodológica da escrita de uma autonarrativa, pela constatação da sua adequação aos objetivos do estudo.

b) Procedimento de análise do grupo focal

O grupo focal funcionou como um produtivo gerador de ideias, permitindo o acesso aos tópicos mais salientes de uma reflexão conjunta sobre as manifestações corporais na relação professor/aluno. Apesar de o foco do estudo ter sido apresentado ao grupo como sendo a comunicação não-verbal entre professor e alunos, a verdade é que a análise do grupo focal ampliou ou, pelo menos, esclareceu a abordagem conceptual do objeto de estudo.

A identificação e descrição das atividades e funções dos elementos presentes no grupo focal podem ser encontrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Participantes do grupo focal

Participantes (pseudónimos)	Descrição
Fátima	Educadora de infância
Violeta	Professora no 1º CEB
Conceição	Professora no 1º CEB – Inglês
Dora	Professora no 2º CEB e ensino secundário – Matemática
Dulce	Professora no 3º CEB e ensino secundário – Geografia
Eva	Professora no 3º CEB, ensino secundário e cursos profissionais – História
Graça	Professora no ensino superior/ Terapeuta da fala
“Anotadora”	Anotadora do grupo focal
J (Joana)	Moderadora do grupo focal/ Investigadora

Analisando a transcrição, definiram-se inicialmente quatro categorias temáticas principais – percepções, emoções, impacto e autoanálise/consciência corporal. Alguns dos episódios narrados levaram a que fosse dado destaque também à questão dos contextos, por se considerar que levantam pontos de reflexão que virão a ser aprofundados mais adiante no trabalho. Por este motivo, foi adicionada este item ao quadro categorial, que acabou por ser estabilizado com cinco categorias temáticas. Dentro de cada uma, foi possível identificar diversos subtemas, conforme poderá vir a ser verificado no Capítulo IV.

A este sistema categorial alocaram-se excertos que voltam a realçar a interligação entre as percepções sobre a dimensão corporal do professor e as emoções e também entre estas e o seu impacto no contexto pessoal e académico dos alunos, aspetos assinalados já na autonarrativa.

Como ferramenta de auscultação de atitudes, sentimentos e crenças das participantes acerca do tema, o grupo focal permitiu perceber que seria a primeira vez que a maior parte das professoras estava a refletir sobre este assunto. Este foi um tipo de informação possível de perceber graças à

singularidade deste método no que concerne à riqueza da interação grupal. Assim, o discurso foi pontuado por pausas e interjeições de hesitação, reflexão ou surpresa, que optamos por deixar expressas na transcrição, na medida do possível, pela pontuação e pelas interjeições.

Como mencionado, a maior parte dos campos temáticos identificados reforçaram alguns dos achados da exploração autonarrativa, ajudando, assim, a começar a definir algumas linhas orientadoras para o resto do estudo. Pelo caráter fundamentalmente exploratório deste grupo focal, a apresentação dos dados foi menos problematizada e mais descritiva. São indicadas as categorias temáticas e, dentro de cada uma, são apresentados alguns excertos representativos dos subtemas que surgiram no grupo. Os subtemas são também acompanhados de uma breve definição. Cremos que esta foi uma forma mais organizadora e preparatória para nos adentrarmos nas etapas empíricas seguintes.

c) Procedimento de análise dos relatos escritos

Ainda que a análise de conteúdo indutiva seja um método de referência na abordagem analítica paradigmática, neste estudo não se pretendeu seguir de forma purista o método, servindo antes como guião de atuação nos aspetos que não constroem a especificidade da análise dos dados narrativos neste enquadramento investigativo.

Em primeiro lugar, os dados foram organizados de forma a cumprir os princípios da homogeneidade e pertinência que devem reger a constituição do corpus documental que vai ser objeto da análise (Esteves, 2006):

- i) os relatos agrupados referiam-se à mesma solicitação da investigadora, sendo que todos eram narrativas escritas sobre experiências de escola e de relação educativa pensadas em torno do corpo, respeitando assim o princípio da homogeneidade;
- ii) os documentos reunidos eram adequados ao problema em estudo, uma vez que os seus conteúdos diziam respeito à corporalidade na

escola, contada do ponto de vista dos sujeitos que vivenciaram as experiências narradas, cumprindo o princípio da pertinência.

Foram recebidos por correio eletrônico 38 relatos escritos: 16 são de homens e 22 são de mulheres.

A maior parte dos contributos são de Portugal, mas há também relatos de vivências da escola noutros países, nomeadamente Argélia, Argentina, Austrália, Bolívia, Brasil, Estados Unidos da América, Holanda, Inglaterra, Irão e Moldávia.

O participante mais velho nasceu em 1944 e o mais novo em 1993; assim, reuniram-se memórias da escola que se reportam às décadas de 1950, 1960, 1970, 1980, 1990 e 2000.

Os relatos recolhidos dizem respeito a diferentes níveis de escolaridade, desde o jardim-de-infância até ao ensino superior, sendo que a maior parte reporta ao período compreendido entre o 1º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

Por razões de confidencialidade e vontade dos participantes, no final de cada excerto utilizado na apresentação e discussão de resultados (cf. Capítulo IV) o/a narrador/a será identificado com um código alfabético. Estas letras codificam os diferentes relatores e remetem para as suas informações biográficas (sexo e ano de nascimento), que poderão ser consultadas na Tabela 2, sempre que necessário.

Tabela 2 - Narradores dos relatos escritos: informações biográficas

[f = feminino, m = masculino]

Narrador/a	Ano de nascimento	Sexo
A	1979	f
B	1993	m
C	1944	m
D	1957	f
E	1962	m
F	1992	m
G	1981	f
H	1985	f
I	1981	f
J	1985	m
K	1969	m
L	1971	f
M	1981	f
N	1949	m
O	1957	f
P	1952	m
Q	1978	m
R	1989	f
S	1985	f
T	1984	f
U	1978	f
V	1976	f
W	1977	f
X	1968	f
Y	1961	f
Z	1967	m

Narrador/a	Ano de nascimento	Sexo
AA	1971	m
BB	1969	f
CC	1981	f
DD	1988	m
EE	1980	m
FF	1965	f
GG	1986	f
HH	1979	f
II	*	*
JJ	1985	m
KK	1980	m
LL	1985	m

*Informação retirada por pedido de anonimato

Depois da organização dos dados e das informações biográficas dos sujeitos, foi realizada a leitura flutuante de todo o material (Bardin, 2011; Esteves, 2006), para que se absorvessem os sentidos gerais contidos nos relatos. A partir de uma análise global dos textos (Van Manen, 1998), estes sentidos constituem a primeira orientação para um desenho de organização dos conteúdos. Esta é uma fase em que o nosso olhar ainda está muito próximo das vivências particulares e singulares de cada narrador, bem como das suas interpretações pessoais sobre os acontecimentos. Nesta perspectiva de proximidade, foi feito um levantamento dos temas e dos episódios que, potencialmente, continham interesse para relacionar com a temática da investigação.

Numa leitura mais distanciada, tornou-se cada vez mais evidente a constelação de conceitos que constitui a corporalidade e que reflete a ligação entre o visível e o invisível, nomeadamente: fisicalidade, emoções/sentimentos, narrativa, temporalidade, consciência, valores/atitude e construção da subjetividade. Estes nós encontram-se de tal forma interligados nos relatos que assumi-los como categorias estanques, às quais se alocariam excertos que as representassem, implicaria a repetição desnecessária de informação, mais não seria do que uma constatação da atual conceção teórica do corpo-sujeito e seria insuficiente para dar conta da riqueza temática que emerge dos relatos escritos sobre os corpos na escola.

Sendo expectável que o lado explícito e o lado implícito do corpo aparecessem como instâncias interligadas, para ir mais além na análise dos relatos autobiográficos foi necessário ter em consideração, justamente, essa interdependência. Posto isto, os dados requereram que, desde logo, partíssemos para a sua análise com um olhar integrador daquelas diferentes dimensões, procurando respeitar desta forma a rede de ligações que representa a corporalidade.

A leitura dos relatos e da listagem dos temas foi repetida até se conseguir vislumbrar com alguma clareza uma forma possível e pertinente de organização temática dos dados. Tal como se deu conta na autonarrativa, também aqui as emoções foram identificadas como possível base de classificação. Na análise

dos relatos escritos elas são, efetivamente, tidas como ponto de partida organizativo, favorecendo uma análise temática baseada numa distinção clara entre as passagens que configuram um cenário sentido como positivo e as que descrevem um cenário sentido como negativo. A primeira categorização concretizada foi então a divisão entre episódios positivos e episódios negativos, o que veio a corresponder, na representação final, à “escola das boas experiências” e “à escola das más experiências”, as duas categoriais maior que virão a ser apresentadas no Capítulo IV.

Numa tentativa de subtematização, os eventos relatados foram agrupados sob o nome de diferentes sentimentos, identificados nas narrativas. Entretanto, entendeu-se que esta não seria a forma mais interessante de dar visibilidade ao corpo neste processo analítico. O esquema foi, então, rearranjado para responder à necessidade de dar destaque ao foco de estudo e os sentimentos passaram a figurar como construções ou efeitos da dinâmica intercorporal na sala de aula e na escola. O rearranjo de interligação temática que se anunciava rompia com o esquema da análise de conteúdo convencional. De facto, os modelos gerais de análise de conteúdo que têm sido propostos (Amado et al., 2013; Bardin, 2011) obrigavam a uma rigidificação da forma de organizar, representar e problematizar os conteúdos em análise. Ao redesenhar o sistema categorial em função do corpo do narrador, do professor e dos colegas, percebemos que o fenómeno em estudo não teria uma representação pertinente ou reveladora num sistema categorial convencional, de categorias mutuamente exclusivas¹¹.

A reconfiguração do sistema passou, então, a assentar na identificação dos três principais elementos da relação pedagógica interpessoal, a saber: professor, aluno e turma (Ribeiro, 1992). Assim, criaram-se categorias de análise que destacam os dados em função do *corpo dos/das professores/as*, do *corpo do/a aluno/a (narrador/a)* e do *corpo dos colegas*. A estas categorias acrescentámos ainda uma outra – *Dos contextos* –, onde se encontram excertos que merecem

¹¹ Não podemos deixar de anotar que L'Écuyer (1990) se diferencia dos outros metodólogos por não subscrever a obrigatoriedade da exclusividade mútua das categorias.

destaque pela sugestão da relação do corpo com dimensões contextuais das vivências escolares, como o espaço e o tempo.

Para além disso, foram assinalados episódios cujas particularidades mereciam destaque para o estudo. Uma vez que o esquema categorial não contempla as singularidades, esses relatos foram propositadamente mais problematizados e contextualizados na descrição analítica, por constituírem material relevante para o entendimento da realidade investigada.

Optou-se por representar visualmente os sistemas de tematização em figuras que retratam de forma mais verosímil e inteligível a interpretação dos dados, porque fogem à rigidez de um quadro categorial (cf. Figuras 16 e 17). Tratam-se de formas visuais que compreendem uma maior interatividade entre os domínios emergentes e que promovem uma interpretação mais complexa dos dados, refletida no texto final que é apresentado no final da apresentação e discussão dos relatos escritos (cf. Capítulo IV).

d) Procedimento de análise das entrevistas

Inicialmente, procedeu-se à transcrição das entrevistas para obtenção de material verbal escrito, passível de ser analisado.

De novo com uma atitude analítica indutiva, começámos por fazer várias leituras gerais a cada entrevista. Paralelamente, iam sendo feitas anotações sobre episódios especiais, temas importantes, assuntos suscitados ou relações entre conceitos.

No final de várias leituras, estava constituída uma listagem de temas para cada entrevista. Tal levantamento evidenciou a emergência de três eixos temáticos principais (espaço, tempo e sujeito), em torno dos quais seria possível construir uma narrativa, historiando cada uma das entrevistas. A partir desta definição, foi realizada para cada entrevista uma seleção das passagens ou episódios que contribuiriam para o sentido que estava a ser dado às narrativas, procedimento analítico assinalado por Polkinghorne (1995). O mesmo autor faz notar que mesmo que outros elementos dos relatos não sejam contraditórios com a história

que está a ser construída, não devem ser incluídos se não contribuírem para o argumento em torno do qual o investigador está a dar sentido aos dados.

Com a perspetiva de “olho de abutre”, metáfora utilizada por Waller e Simmons (2009) para designar o exercício interpretativo de aproximação e distanciamento do singular, procurou-se transformar o relato biográfico numa estória ou em episódios historiados que contextualizam e teorizam a partir do particular, constituindo uma perspetiva compreensiva sobre o fenómeno em estudo. Os resultados desta análise são três narrativas interpretativas, elaboradas a partir da análise das três entrevistas, escritas em relação com os três eixos temáticos definidos para dar sentido aos dados, em relação com o problema da corporalidade na relação educativa e na escola: *O espaço de Aurora*; *o tempo de Dulce*; e *o planetário de Sofia ou o corpo-sujeito* (cf. Capítulo IV).

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Los científicos dicen que estamos hechos de átomos, pero
a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias.

Eduardo Galeano

1. Introdução

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados de cada grupo de dados analisado. A apresentação segue a cronologia da realização das etapas empíricas do estudo: autonarrativa, grupo focal, relatos escritos e entrevistas biográficas.

2. Autonarrativa

Para uma melhor compreensão da interpretação da autonarrativa, não podemos deixar de recomendar a leitura prévia do relato autobiográfico da investigadora (cf. Apêndice 2).

2.1. Apresentação e discussão

A introdução do relato denuncia a entrada em território desconhecido:

Escrever a minha narrativa sobre este tema (ou qualquer outro) é destecer-me em memórias, percepções e sentimentos. Talvez o fio cronológico me ajude a lembrar, mas não pretendo que o calendário tenha aqui outra função que não esta de me guiar pela recordação. De resto, o que aí vem são fragmentos feito poemas: abro a memória à sorte e logo se vê o que aparece.

Fazendo uma primeira análise dos episódios narrados, constata-se que a descrição da maior parte das memórias dos elementos não-verbais da relação pedagógica é indissociável da adjetivação desses mesmos comportamentos. Ora, sendo a adjetivação um ato de qualificação subjetiva, parece sobressair aqui a relação entre a percepção do não-verbal e o sentimento que lhe está associado.

Outro aspeto curioso são as expressões de incerteza que aparecem no discurso, como em “*não tenho a certeza se me acariciava o cabelo (...) mas tenho quase a certeza que sim*” ou em “*tenho ideia de sentir que ele falava para todos*”. As

recordações são vagas e há uma dificuldade em aceder factualmente aos episódios passados e o que parece levantar um pouco o véu à história é a sensação e/ou sentimento desencadeado na altura, sugerindo que a memória emocional e afetiva se construiu algures e permaneceu, sendo este, talvez, um dos pilares para o ato de narrar.

Para organizar a leitura, propomos, desde já, a consulta da Tabela 1, que contém as categorias temáticas resultantes da análise que desenvolveremos de seguida (cf. Tabela 3).

Tabela 3 - Categorias temáticas | Autonarrativa

Comunicação não-verbal	Contacto físico
	Proxémia
	Orientação
	Aparência
	Movimentos de cabeça
	Expressão facial
	Gestos ou cinesia
	Postura
	Movimento dos olhos e contacto visual
	Voz e articulação verbal
Percepções, emoções, sentimentos	
Relação	
Imediação comunicativa	
Impacto da imediação comunicativa	

A descrição inicial à volta das mãos da professora primária remete-nos para a questão dos gestos e da proxémia: o excerto *“lembro-me daquela mão pousar muitas vezes na minha sebenta ou no manual escolar”* sugere que a distância interpessoal é curta e que este grau de proximidade era regular, resultando numa sensação de bem-estar, acompanhamento, segurança e conforto. Os gestos que acompanhavam a explicação evocam ainda a ideia de clareza ou de algo facilitador da aprendizagem. Quando há referência à expressão facial, é dito que

o olhar e o sorriso tinham qualquer coisa de distante, mas, ainda assim, há a sugestão de uma expressão agradável que não criava desconforto ou estranheza. No que respeita ao contacto físico, há menção a dois tipos de toque: um de afeto (*“acariciava o cabelo de vez em quando”*) e outro de controlo/regulação (*“Às vezes, puxava-nos pela roupa para nos encarreirar numa fila ou chamar a atenção”*); apesar do desagrado relativamente ao abrupto “puxar pela roupa”, a interpretação atual como que desculpa esse comportamento passado, lendo-o agora de uma forma maternal de «mãe que pega nas crias pelo cachaço» ou até inocente. Este episódio do contacto físico levanta outra reflexão: é tão importante o que vejo fazerem comigo como o que vejo fazerem aos outros. Para além da ideia de que a professora tocava no meu cabelo, há também a recordação de que tinha manifestações de afeto com as outras crianças e o simples facto de observar essas manifestações compunha todo o quadro de sentimentos positivos relativamente àquele espaço e àquela pessoa: ali havia a sensação de se ser amado, de um ambiente de afetividade e apoio.

O episódio na turma do irmão põe em evidência a importância do comportamento do professor na perceção e reação emocional dos alunos, ao ponto de um único contacto ter sido o suficiente para criar uma imagem negativa da docente, para conceber aquele espaço como ameaçador e, talvez, para relativizar a conceção de escola que até ali fora tida como um espaço seguro ou agradável. Aqui, o contacto físico entre professora e aluna é de agressão (*“bateu nas mãos da menina com uma régua”*). Novamente, surge a questão de que o que vemos nos outros tem também impacto em nós – assistir à agressão física e aos *“meninos silenciosos (ou silenciados)”* desencadeou sentimentos defensivos e de medo (*“tentei não mostrar o medo”*), reações contra a professora (*“pronta para intervir como fosse preciso para a impedir”*), o sentimento de que o irmão corria perigo e a necessidade premente de um escape, de um apoio ou de uma solução num apelo feito *“secretamente a uma qualquer força transcendente”*.

O retrato da Escola Primária pedia, na vivência da narradora, para acabar de uma forma positiva, como que para deixar claro que, de uma forma geral, a experiência da escola primária foi boa. No livro *O Vendedor de Passados*, de José Eduardo Agualusa, há uma personagem que diz que «só se é

verdadeiramente feliz para sempre na infância». Associar a música a estas vivências relacionais parece ajudar a isto, a fazer perdurar ou pelo menos a permitir revisitar esta sensação de se ser feliz para sempre.

A relação com a professora de matemática aparece com uma elevada carga emocional negativa. A expressão *“aquela figura”* parece remeter desde logo para um certo distanciamento intencional, contrastando com a expressão *“a minha professora primária”*, em que *minha* é usado com um sentido de proximidade. A descrição do comportamento não-verbal é de rigidez, pouco envolvimento, distanciamento e não reflete qualquer tipo de imediação afetiva, física ou psicológica. Pelo contrário, todo o conjunto da postura, expressão facial, olhar e contacto visual, orientação, acenos de cabeça e voz espoleta uma reação emocional de afastamento e mesmo de evitamento relacional. Apesar do reconhecimento do domínio de conteúdos, é notória no relato a falta de competência comunicativa. Parece haver também a percepção de um perfeccionismo quase patológico e narcisista, distante da realidade relacional. A ansiedade é um sentimento destacado nesta interação, em que a própria professora revela um comportamento ansioso e pouco tolerante: após colocar uma questão ao grupo, «girava ansiosamente o giz na palma da mão», criando nos alunos a sensação de emergência de resposta. Apesar de haver referência ao sorriso, este surge como um sorriso desadequado e desenquadrado do comportamento não-verbal dominante, acabando até por criar um sentimento de desconforto relativamente aos colegas e, de uma maneira geral, a comunicação não-verbal traduzia ora desilusão, ora desvalorização. É bem patente a influência desta relação pedagógica no quotidiano da aluna e na sua relação com a disciplina, em que o aspeto emocional e relacional acabou por pesar mais do que o interesse pelos conteúdos teóricos. Para conseguir resultados satisfatórios nas avaliações esteve implicado um elevado esforço pessoal, sobretudo ao nível emocional e psicológico, tocando na distorção identitária e do autoconceito (*“sentia-me mal por deixar que alguém me transtornasse assim”*) e interferindo no normal funcionamento do dia-a-dia (*“chegou (...) a interferir com decisões pessoais e académicas”*). Tendo a professora no epicentro, o sismo emocional negativo foi então alargado a tudo o que tinha a ver com a matemática, passando

rapidamente esta disciplina a estar associada com o desprazer e o sofrimento psicológico.

De súbito encontramos uma descrição mais objetiva, positiva, fluente e sem necessidade de grandes explicações sobre o comportamento da professora de matemática do 12º ano, quase a propor que o contraste com a descrição anterior é suficiente para o leitor adivinhar o elevado grau de imediação nesta relação e a sensação de alívio e de convívio saudável com a disciplina, consumado na frase *“E eu fui fazendo as pazes com a matemática”* (relembrando, mais uma vez, o impacto que a imediação comunicativa tem na relação com o docente e com as várias dimensões que lhe estão associadas). Sobre esta professora lemos um comportamento não-verbal de abertura, disponibilidade, tolerância e à-vontade. O elemento voz merece, neste caso, um apontamento: é dito que a docente *“falava alto com voz estridente”*, qualidade vocal normalmente associada a aspetos negativos; ao aparecer aqui incluída num leque de parâmetros positivos e de imediação comunicativa faz lembrar que os elementos não-verbais estão intrincados de tal forma que, apesar de conseguirmos analisá-los separadamente, é importante não esquecer a análise contextualizada, porque o que descodificamos no momento de uma interação face-a-face é o conjunto: o que nos fala é o corpo inteiro. Com esta professora, notoriamente, a qualidade vocal normalmente tida como desagradável seria aqui um aspeto positivo e concordante com o todo relacional e dinâmico que é descrito.

Com o professor de português é feita a primeira referência à aparência. É dito que o docente *“(...) tinha um aspeto formal. Clássico, talvez seja um adjetivo mais adequado”* e logo a seguir há a necessidade de desmistificar a ideia de rigidez associada ao aspeto clássico, recorrendo à analogia cómica com uma figura aventureira do cinema (*“como o pai do Indiana Jones”*) e esclarecendo então que aquela formalidade se desfazia em entusiasmo ao valorizar em seguida todo o comportamento não-verbal corporal, em detrimento do aspeto. Destaque-se o contacto visual regular na procura do retorno ou da confirmação da atenção dos alunos e o dinamismo cinésico que acompanhava a exposição do conteúdo da disciplina. A expressividade vocal e a expressão facial aberta e entusiástica cativam e também contribuem para momentos de prazer na sala de

aula. É curioso o reconhecimento de que nem todos sentiam o mesmo bem-estar na aula ou à-vontade com a disciplina, embora o facto de todos respeitarem o professor volte a destacar a importância do comportamento não-verbal do docente para o estabelecimento de uma relação pedagógica saudável. Talvez o entusiasmo com que dava a aula fosse suficiente para cativar algumas pessoas e outras sentissem falta de um contacto mais próximo. De facto, o toque e a proxémia, por exemplo, não são elementos focados neste relato. A leitura dá a entender que se fala de um professor de tal forma apaixonado pela sua área de conhecimento que parece viver nesse mundo mais “intelectualizado” e, de certa forma, negligenciar um pouco o estar numa relação pedagógica mais próxima. Talvez esteja aqui a explicação para a sensação de não ter sido reconhecido o interesse da narradora pela disciplina. Ainda assim, havia muitos aspetos positivos nesta forma de estar na aula, resultando num interesse continuado pela área e na vontade de um reencontro com o professor (*“gostava de lhe dizer que continuo a deleitar-me com etimologia”*). Esta constatação remete para o conceito de pulsão epistemofílica, sugerindo que o desejo de saber e o prazer no conhecimento expresso na fisicalidade do professor e lido como entusiasmo pelo aluno constitui um aspeto que não deve ser ignorado na problematização da relação pedagógica. O mesmo podemos dizer sobre o prazer do conhecimento por parte do aluno, que pode ser um fator de resiliência numa relação professor/aluno menos feliz.

O episódio sobre a professora do ensino superior evidencia bem a relação entre a comunicação não-verbal e a comunicação verbal, sendo que o bater do pé acompanhava e acentuava o discurso oral e os gestos com o braço e a mão reforçavam entusiasticamente o pedido de participação dos alunos. Transmítia energia e mantinha os alunos ativos, transformando a aula num momento bom de se vivenciar. A expressão *“e eu adorava isso”* traduz uma perceção altamente positiva desta aula.

O almoço com a professora do secundário chama a atenção para a relação entre *“a expressão facial luminosa”* e um sentimento de afeto e de valorização pessoal, experiência positiva que é natural que, entre outras experiências, provavelmente tenha vindo a refletir-se num desenvolvimento feliz a vários níveis.

No último fragmento, o primeiro aspeto referido para justificar o *“dom da relação pedagógica”* é o humor. Não sendo um aspeto exclusivo da comunicação não-verbal, tem a ver, contudo, com a forma de estar. Rir, permitir rir e fazer rir merecem aqui destaque pela influência que podem ter na imediação comunicativa e na criação de um ambiente favorável à construção de uma relação pedagógica saudável e positivamente influente na disposição do aluno para aprender. Mais uma vez, é mencionada a postura corporal e o sorriso, indicadores de abertura, disponibilidade, num incitamento à participação sem juízos de valor. Nesta situação, percebe-se o registo de uma relação de proximidade, afetiva e empática com os alunos, uma atitude de escuta ativa (*“acenos de cabeça quando nos ouvia atentamente”*), de proximidade física e psicológica, tendo sido capaz de criar nos alunos o desejo de um contacto repetido, porque *“todos queriam que aquela aula chegasse”*.

2.2. Reflexão sobre a autonarrativa

A construção e a análise desta autonarrativa parecem vir reforçar a interinfluência entre a comunicação não-verbal e as emoções. Damásio (2012:58) escreve que

o diagnóstico das emoções de fundo depende de manifestações subtis tais como o perfil dos movimentos dos membros ou do corpo inteiro – a força desses movimentos, a sua precisão, a sua frequência e amplitude – bem como de expressões faciais. No que respeita à linguagem, aquilo que mais conta para as emoções de fundo não são as palavras propriamente ditas nem o seu significado, mas sim a música da voz, as cadências do discurso, a prosódia.

Estas emoções de fundo referem-se à energia e ao entusiasmo que cada um de nós tem e transmite em diferentes graus. A leitura destas emoções de fundo é feita no corpo do outro e diz Damásio que quem consegue “diagnosticar” mal-estar, ansiedade, entusiasmo, e por aí adiante, em alguém que ainda nem articulou uma palavra, então é um «excelente leitor de emoções de fundo». A atenção aos pormenores de um professor é algo que, aparentemente, passa despercebido; mas a verdade é que ao fim de 20 anos lembramo-nos de

detalhes, gestos, expressões, vozes, movimentos dos nossos professores e daquilo que sentimos com eles.

No âmbito desta temática, a dificuldade em desligar o que se percebe do que se sente confirma que a narrativa é uma forma única de aceder quer às percepções, quer aos sentimentos presentes na relação pedagógica. Realmente, não se trata de observar o comportamento não-verbal de um professor numa aula, mas antes de conhecer o que se sente com isso, o que só é possível através do relato das experiências. Neste sentido, a narrativa vem dar corpo à dimensão intangível dos afetos e surge como uma metodologia adequada para o estudo da imediação na relação pedagógica.

3. Grupo focal

3.1. Apresentação e discussão

Os excertos disponibilizados no início do encontro surtiram um efeito imediato, visível nas manifestações corporais das participantes durante a sua leitura em silêncio, de entre as quais se destacaram os sorrisos. De facto, a primeira intervenção depois da leitura dos fragmentos vem esclarecer esta impressão de identificação com as passagens da autonarrativa:

Pois, eu consigo sorrir (...) porque eu acho que não é possível qualquer um de nós não ter uma memória da sua infância que associe a alguns destes excertos e nós próprios viajarmos a propósito dos excertos que aqui estão. (...) E, portanto, a primeira coisa é empatia. Com os textos escolhidos. (Graça)

Passamos à apresentação da organização temática resultante da análise do grupo focal, cuja leitura é introduzida pela Tabela 4.

Tabela 4 - Categorias temáticas | Grupo focal

Categorias Temáticas	Subtemas
Percepções	Conteúdo e forma. Diversidade individual.
Emoções	Positivas (aceitação) Negativas (rejeição)
Impacto	Pessoal (positivo, negativo/ mediato, imediato) Académico (positivo, negativo/ mediato, imediato)
Contexto	Espaço e tempo institucional. Nível de ensino. Interesses pessoais do aluno.
Autoanálise/ Consciência corporal	<i>Insights</i> sobre a relação entre o corpo e a relação pedagógica Consciência sobre o corpo na sala de aula

3.1.1. Percepções

As percepções dizem respeito a aspetos observáveis do comportamento corporal na relação educativa, identificados e destacados pelas participantes sobre os seus professores.

a) Conteúdo e forma

O subtema refere-se a relatos que evidenciam a distinção entre o conteúdo e a forma do ato comunicativo, isto é, entre o que é dito e como é dito:

[Ela] era espantosa a dar aulas... Toda ela explicava a matéria com o corpo. Aah... com a voz, com o timbre... Aah... com os gestos... aah... eu acho que ela até era capaz de ser irónica com o corpo.
(Graça)

(...) foi no magistério primário, um professor de português. Era um senhor já de determinada idade, que valorizava tudo o que se fazia. E valorizava também com um... um olhar muito calmo, terno.
(Fátima)

b) Diversidade de opiniões

Este subgrupo constitui uma chamada de atenção para o facto de o mesmo professor poder ser visto de uma forma positiva por um aluno e negativa por outro:

Gostava das aulas dele. Apesar de, por exemplo, a minha sobrinha (...) ter sido aluna dele e detestava-o como professor! (...) Não sei se ele me marcou... sei que a imagem mental que eu tinha criado dele quando o vi era aquela... de ele andar com o jornal, de falar pausadamente, baixinho... aah... fiquei associada àquela imagem dele. (Dulce)

3.1.2. Emoções

Aqui encontramos relatos onde as emoções estão presentes de uma forma evidente, em relação com o comportamento do professor. Dividem-se em relatos positivos e negativos.

a) Emoções positivas – situações de aceitação

(...) por acaso, eu acho que sou uma privilegiada, porque eu acho que desde a professora primária até professores na faculdade eu encontrei, tive sempre a sorte de ter, em ciclos, sempre um professor profundamente afetivo. (Graça)

Mas por exemplo, não é o facto de andar de um lado para o outro que também cativa os alunos. Porque eu estou-me a lembrar de um professor que me deu aulas... e o seu ar sereno, tranquilo... contava uma anedota no mesmo tom com que estava dar [a aula]... e nós ficávamos ali absorvidas e atentas a tudo. Portanto, é a expressão facial, a maneira de... (...) É o conjunto que nos cativa. (Fátima)

b) Emoções negativas – situações de rejeição

(...) lembro-me que nos testes ele fazia uma coisa que era horrível para os alunos. Quando o tempo estava a chegar ao fim, nós estávamos sempre a pedir mais cinco minutos, mais cinco minutos! E ele então fazia isto: passeava pela sala, com a chave na mão, atirava a chave ao ar e agarrava-a, atirava... sempre. E irritava, porque nós não conseguíamos concentrar-nos, portanto... quer dizer, acabávamos por ter que entregar o teste porque já não dava mais... ele... mas ele era fantástico, por acaso. (Conceição)

Eu odiei o meu professor de filosofia do 10º ano, porque era daqueles que entrava na sala, [levava] os óculos de sol na cabeça... e sentava-se e debitava matéria. (Conceição)

3.1.3. Impacto

Este é um subgrupo que dá conta do efeito, a curto ou longo prazo, que os professores podem ter nos seus alunos. Foram mencionados exemplos de impacto a nível pessoal e a nível académico, de efeito positivo ou negativo.

a) Impacto positivo

(...) ela tentou-nos picar de todas as maneiras possíveis e imaginárias até que uma bela aula disse “Isto é impossível. Hoje fica tudo calado, de olhos fechados e depois reajam”, e levou-nos Chopin. Eu fiquei completamente apaixonada, porque... porque achei que aquilo tinha sido um ato (...), portanto, uma tentativa de nos provocar alguma coisa pela música... e eu acho que foi o início, mais uma vez, de um percurso que acabou também por ser um percurso afetivo e é uma das pessoas que conservo, por sorte, como grande amiga. (Graça)

(...) e além dos conteúdos pedagógicos, foram conteúdos também pessoais e da vida que ela nos ensinou. Porque havia alguns tabus de que as nossas mães não falavam na altura, e ela falava connosco abertamente. (Fátima)

E ela dava-nos as aulas, quer de francês, quer de história, com um olhar... aah... carinhoso, que nós éramos aah... empenhados e trabalhávamos naquela disciplina porque a seguir nós olhávamos para ela e ela tinha um sorriso. (Fátima)

(...) em contrapartida, no 11º tive uma professora mais nova, com outra postura na sala. (...) e filosofia já por si só, pronto eu nunca gostei muito

de filosofia (risos no grupo)... Mas no 11º gostei muito e as minhas notas passaram de 10 e 11 para 18, portanto... (Conceição)

b) Impacto negativo

(...) eu tenho a experiência da escola primária, que era a designação da altura, em que no segundo dia a professora disse que eu era burra. E que eu nem a quarta classe iria fazer. (...) e a mim isto... marcou. E disse aquilo de uma maneira... convicta e autoritária ao meu pai. A sorte é que ele não acreditou. (risos no grupo) E... e todos os professores que reagiam comigo autoritariamente, eu bloqueava e dizia “tás feito”. E muitas vezes impedia até a vontade aah... de eu estudar. (Fátima)

3.1.3. Contexto

O espaço e o tempo institucional, o nível de ensino e os interesses pessoais dos alunos, foram alguns dos tópicos que surgiram em associação com a afetação do comportamento do professor e da relação professor/aluno:

a) O espaço e o tempo institucional

(...) na última aula às vezes queríamos sair 5-10 minutos mais cedo, nunca deixava. Porque senão o conselho executivo podia dizer, podia fazer e era assim muito preocupada com essas regras da escola. Não se dava muito aos alunos. Era uma pessoa até mesmo... a postura dela era assim rígida, estava sempre a mexer no cabelo, sempre assim, sempre [ilustra com o gesto de arranjar o cabelo], estava sempre muito, era muito púdica, estava muito preocupada sempre com a postura. (Conceição)

(...) tivemos sempre uma relação assim um bocado... distante, no 7º e no 8º ano, até porque eles no 7º eram muito bons, mas muito barulhentos, falavam muito..., muito curiosos, sempre a querer intervir e aah... tem que

se disciplinar porque só há 90 minutos por semana, e não é fácil gerir...
(Eva)

b) Nível de ensino

(...) professora primária eu acho que é um bocado diferente dos outros professores, eu acho que nós estamos numa fase... (...) do primeiro contacto, é, eu acho, porque... é tudo mais afetivo. No primário é tudo mais afetivo, eu sinto isso com os miúdos, eles agarram-nos... aah... estão sempre ali de volta... gostam de festinhas e por aí fora... que é uma atitude que geralmente os alunos não têm, penso eu, nos ciclos seguintes.
(Violeta)

c) Interesses pessoais do aluno

A primeira professora foi espantosa, em filosofia. O meu segundo professor já não foi espantoso, mas eu já estava dentro da filosofia. Portanto, podia não ser grande coisa, já não me tirava o prazer da viagem, portanto... (Graça)

3.1.4. Auto-análise / Consciência corporal

O facto de o grupo ser constituído por professoras acabou por trazer ao círculo não só as suas experiências enquanto alunas, mas também enquanto professoras, o que espoletou interessantes momentos de autoanálise como atuais educadoras/docentes, em articulação com a consciência dos corpos em interação na relação pedagógica:

Eu acho que o mesmo professor, no evoluir de um ciclo de formação, pode ter uma relação diferente com os alunos e que tem a ver muito também com a parte não-verbal que comunica. Aah... eu acabei de ter três turmas, que comecei com elas no 7º até ao 9º ano em História. E, de facto, a parte da história mais... que eu mais gosto, e que acho que se denota na

maneira como falo, é a do 9º ano, é a história contemporânea. E acho que isso mudou a relação dos alunos comigo e de mim com os alunos. (...) E a maneira empolgada como eu falava da matéria empolgava os alunos também. (...) no 9º ano as coisas deram um salto imenso em termos de relacionamento com os alunos. E penso que teve também a ver com a componente... com o meu próprio entusiasmo na maneira de... de dar a aula. (Eva)

(...) eu gosto muito de matemática e, portanto, eu entusiasmo-me muito a dar matemática e os meus alunos sentem isso, é curioso, naquela faixa etária [1º CEB] eles conseguem perceber que eu... que eu gosto de matemática, é curioso, fazem esse tipo de comentário. (Violeta)

Eu sou educadora e não puxo pela roupa [das crianças]. (...) Nem pelas orelhas. Porque eu acho que não é a puxar... Nós não somos... Assim como também me incomoda muito quando em visitas de estudo vejo os meninos atados com uma corda ao pulso. Fico revoltada (...). (Fátima)

(...) acho que, de facto, a componente não-verbal, por oposição à verbal, em que estamos a discutir conteúdos, é de uma riqueza relativamente às emoções, que é a primeira a que associamos... mas também às atitudes, não é? E, portanto, a nossa identificação com atitudes que nos são passadas, a percepção clara da brutalidade, da autoridade, da frieza, da dureza, da rigidez, não é, que vêm antes da pessoa até nos dizer a carta dos seus valores, dos seus... das suas crenças, não é? (Graça)

3.2. Reflexão sobre o grupo focal

Da leitura dos excertos, parece evidenciar-se que as categorias não são mutuamente exclusivas, nem estanques. Há uma fusão entre todos estes domínios que dificulta a sua alocação a uma só categoria. Um dos aspetos que parece sobressair quando falamos do corpo na relação educativa é a teia de ligações íntimas entre múltiplos domínios, que ganha visibilidade quando o trazemos para o plano da consciência e da discussão reflexiva. Talvez uma

forma possível de representar visualmente esta questão, evidenciada pela análise do grupo focal, seja pela metáfora de uma porção de azeite. Melhor explicando, podemos pensar que quando agitamos uma porção de azeite num frasco, este deixa de ficar uniforme e divide-se em múltiplas pequenas bolhas. Em pouco tempo, as bolhas fundem-se de novo na unidade da porção inicial. Esta representação metaforiza a problematização do corpo na relação educativa, na medida em que, do que pudemos perceber desta fase exploratória, este é um objeto de estudo feito de uma complexidade fractal. Aparentemente, a partir da reflexão sobre o corpo na relação professor/aluno surgem vários tópicos intrinsecamente ligados com o corpo, como se fossem feitos da mesma matéria (cf. Figura 15).

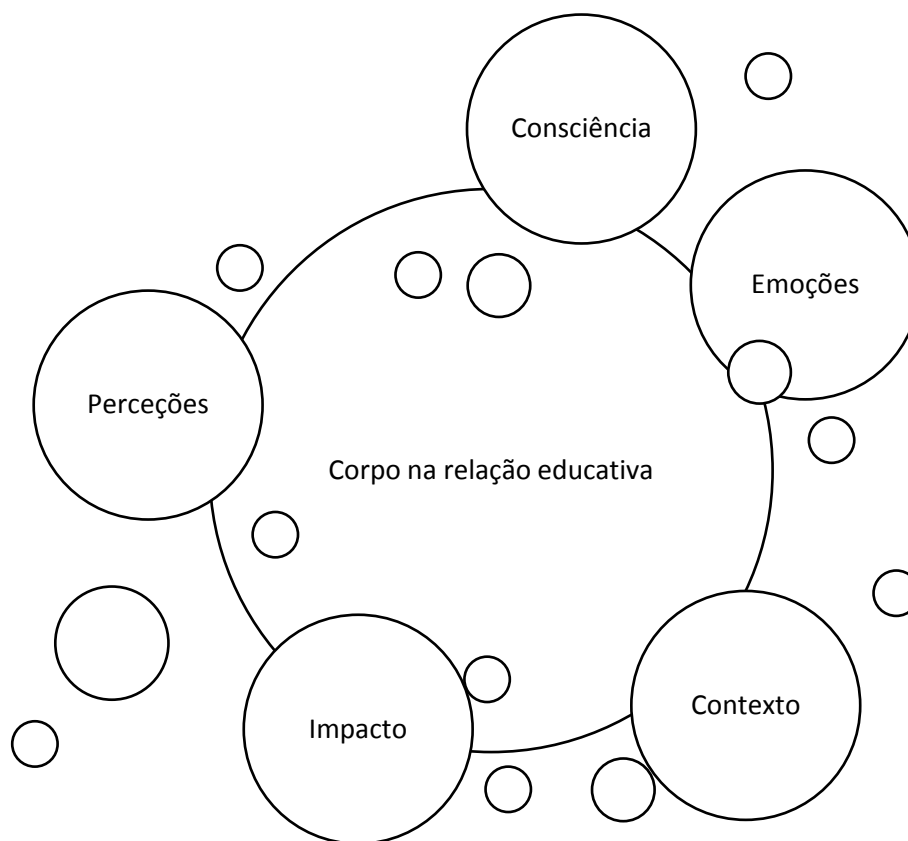


Figura 15 – Metáfora visual do corpo na relação educativa | Grupo focal

4. Relatos Escritos

4.1. Apresentação e discussão

Os relatos têm como alicerce imagético o corpo, que, de forma mais ou menos explícita, nos faz chegar uma representação da qualidade e da influência dos encontros relacionais vividos na escola, com os/as professores/as e com os/as colegas.

De facto, da análise dos testemunhos constata-se a evidência dos sentidos como gravadores de emoções, significados e recordações. É como se o corpo fosse uma máquina do tempo que facilita ao sujeito a viagem pelo seu tempo biográfico:

Da 2ª à 4ª classe tive uma nova professora e dessa nunca me vou esquecer! Até do perfume que ela usava me lembro e já muitas vezes me aconteceu passar por alguém na rua e dizer ‘cheira à Céu’ (era o nome da professora). (GG)

A professora ia sempre almoçar a casa, depois do almoço as mãos dela tresandavam a cebola ou alho... rrrr... ainda hoje odeio o cheiro! Quando ela passava por mim até me encolhia. (A)

Pensar ou recordar a partir do corpo parece enriquecer o acesso imagético à memória. Curiosamente, é frequente nos relatos os sujeitos não se lembrarem dos nomes de alguns professores ou colegas, mas sim dos seus rostos, dos seus corpos ou de pormenores do corpo, como neste exemplo em que é destacada a qualidade da voz da professora:

A professora de português, que já não me lembro do nome, tinha uma voz rouca capaz de fazer inveja ao Joe Cocker. Afável, sempre disponível para esclarecer dúvidas, tinha uma alma enorme. (EE)

De uma maneira geral, as descrições de professores, colegas ou acontecimentos incluem aspetos explicitamente relacionados com o comportamento dos seus corpos e com a sua aparência que, inevitavelmente,

nos conduzem - também a nós, leitores/investigadores – a uma recriação imagética do sucedido, como se “visualizar” os corpos nos aproximasse da experiência, trazendo-a para o presente:

Curioso como esta disciplina era até observável no seu modo de vestir, e na minha mente fica uma figura um pouco “retangular”, direita, porém feminina, de saia e casaco tweed ou tecido semelhante - era assim que a desenharia, se tivesse de o fazer hoje – cabelo ondedado, voz aguda, sorridente, batom ligeiro e unhas rosa. No modo de empilhar os cadernos com trabalhos de casa à espera de serem vistos. (I)

Para além deste tipo de exposições mais concretas, cuja precisão decorre da evidência da aparência física (o vestuário, o penteado, entre outros aspetos), os testemunhos são, ao mesmo tempo, atravessados por uma certa indefinição nas descrições da corporeidade. Esta é uma característica que vem lembrar a forma gestáltica como interpretamos o corpo comunicativo do outro, por um lado, e a presença de dimensões da corporeidade que por serem mais difíceis de explicitar não significa que não façam parte do todo, por outro lado. Efetivamente, a dimensão comunicativa ou atitudinal (por exemplo) está nos corpos, mas parece ser mais de (con)viver e menos de dizer. Aparecem, assim, expressões vagas como “ter um ar” ou “ter um jeito”, que sugerem uma espécie de adivinhação que se faz a partir dos corpos:

Do 5º e 6º ano lembro-me especialmente de uma prof de música, que andaria perto dos 50 anos, com traços de ruiva (a filha era completamente ruiva), dócil mas firme, sempre muito sorridente com imensa paciência e que ficava muitas vezes no intervalo a deixar-nos explorar os instrumentos, nomeadamente o órgão. Tinha um ar de avó muito jovial. (L)

Falava e partilhava imenso, de um jeito que era divertido ouvir, mesmo quando o assunto era mitocôndrias. (JJ)

Pensar a partir dos corpos põe em perspetiva a perceção que se tem dos fenómenos, porque nos aproxima do evento e coloca-nos de forma mais

reveladora nas situações, em nós próprios e nos outros, num diálogo entre a identidade e a alteridade.

Para além disso, o facto de estes relatos serem pensados a partir dos corpos releva o poder das imagens na evocação de perceções e sentimentos, onde a emoção assume uma importante função. Efetivamente, acedemos às recordações de forma imagética e as emoções reforçam as imagens dos eventos vividos, surgindo assim como facilitadores do mecanismo da recordação e também como elementos de contextualização das experiências (Amorim & Aires, 2013; Damásio, 2010).

Os domínios produzidos e evidenciados na teia de relações entre o corpo do professor, do aluno e dos colegas, encontram-se de tal forma interligados que seria pouco interessante organizar os dados de outra forma que não se aproximasse da matriz constelar e complexa da corporalidade na relação educativa. Assim, os sentidos que emergiram foram agrupados em função do que pode constituir a “escola das boas experiências” (cf. Figura 16) e a “escola das más experiências” (cf. Figura 17). Salvaguardamos que a leitura desta representação visual é um complemento de apoio à análise escrita.

No ponto que se segue (3.2.) serão apresentados vários excertos em que é possível identificar de forma mais vinculada aspetos específicos da subcategoria que os organiza. Alguns desses aspetos podem remeter para outras temáticas que vão sendo levantadas ao longo da secção e, quando pertinente, são problematizadas de forma mais sustentada, seja por serem ilustrativos de algum campo já bem estudado, seja pela relevância ou pela singularidade que parecem ter para o estudo. No final, é apresentada uma reflexão que teoriza a análise dos relatos escritos, em função de um referencial teórico que ajuda a compreender e a fundamentar os resultados encontrados.

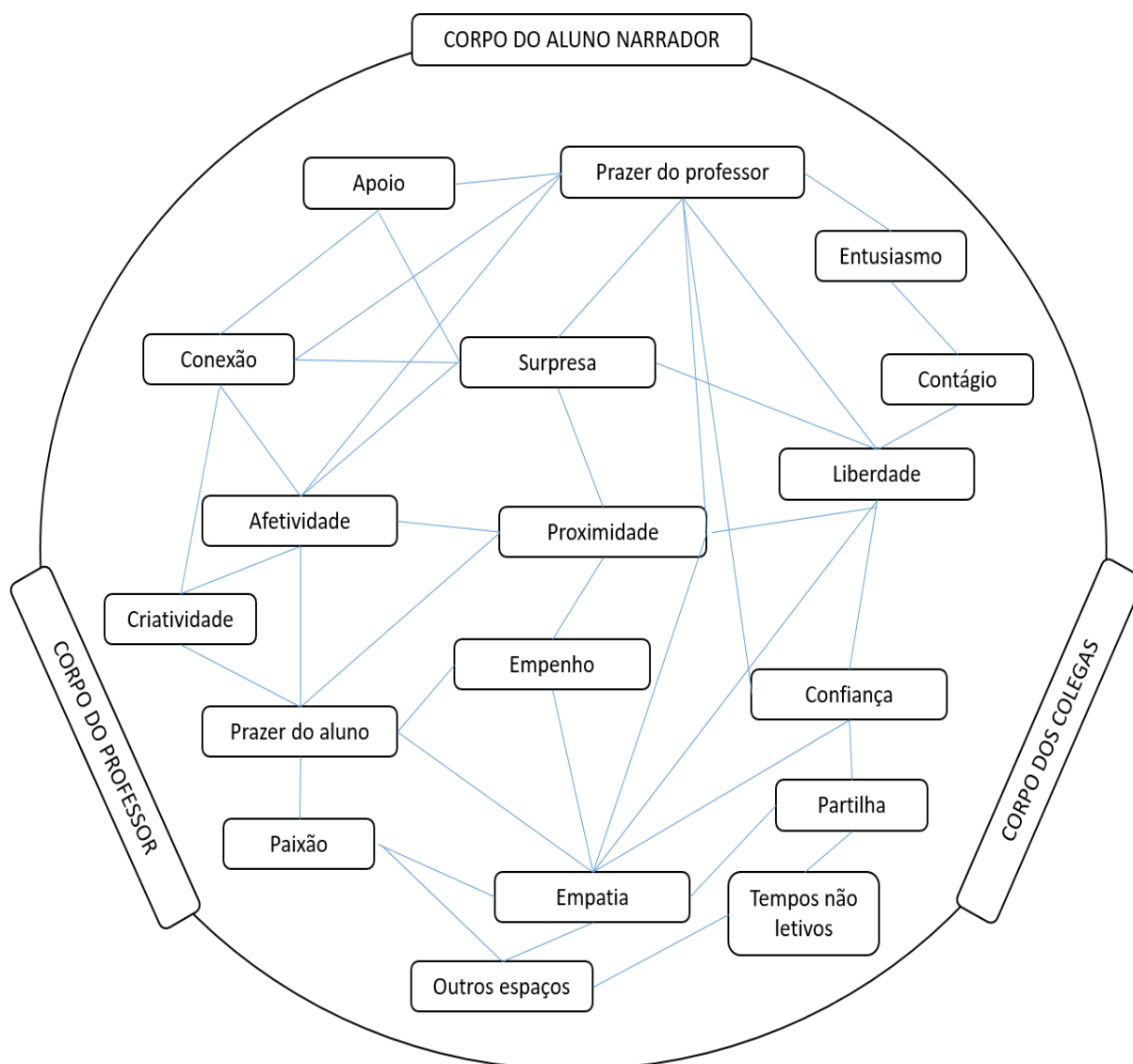


Figura 16 - Escola das boas experiências

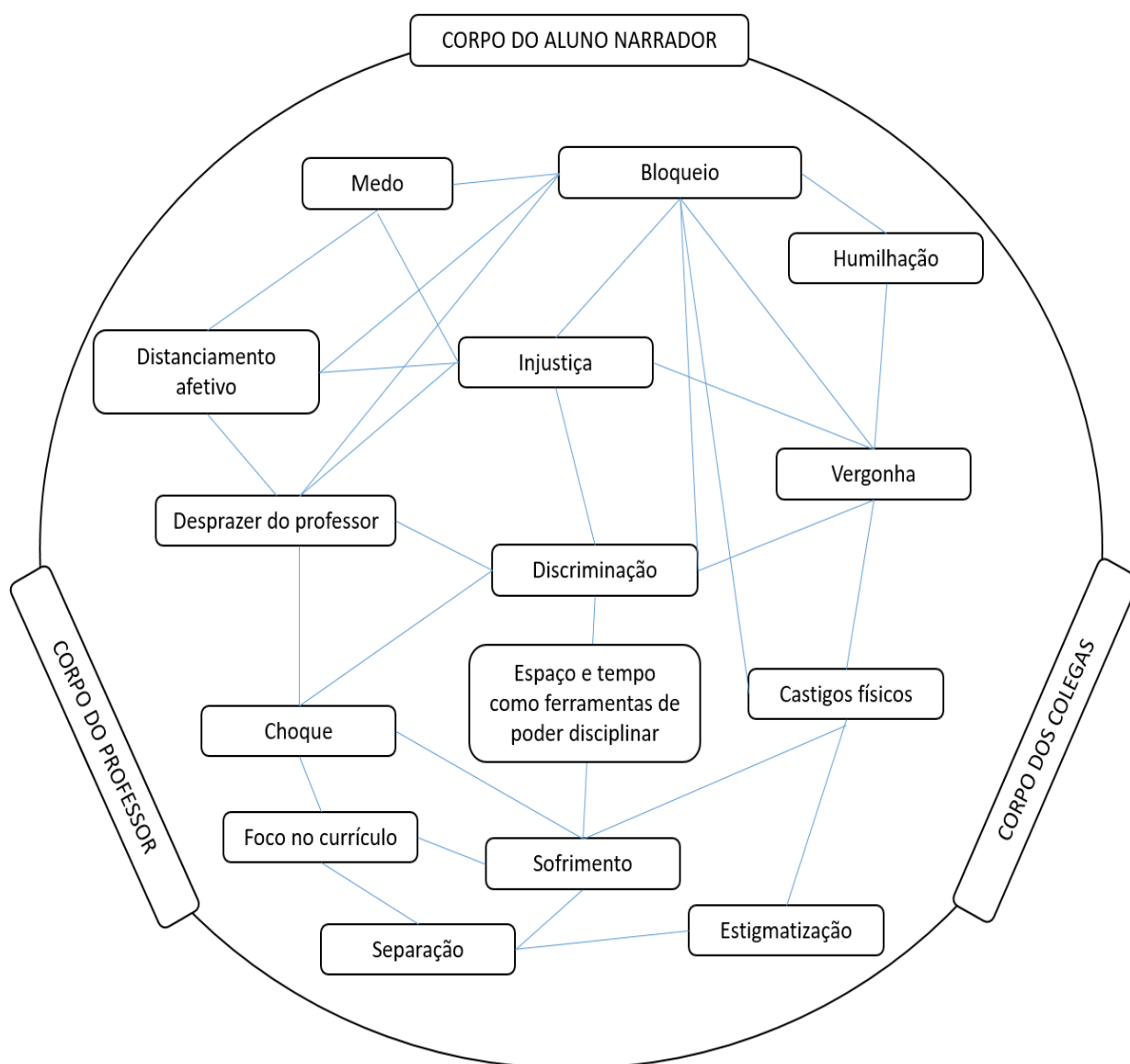


Figura 17 - Escola das más experiências

4.1.1. Escola das boas experiências

Os episódios aqui agrupados retratam uma atmosfera geral de prazer e bem-estar sentida na escola e, particularmente, na relação professor-aluno.

a) Do corpo dos/das professores/as

Um dos aspetos que a análise dos testemunhos sugere como importante para os alunos é a sensação de apoio na sala de aula. No exemplo abaixo, note-se que a voz e as mãos da professora são qualificadas por adjetivos que remetem para uma sensação agradável, que parecem caracterizar o comportamento geral da professora. A intenção lida nos gestos remete, de facto, para uma relação de ajuda entre a professora e a aluna:

Ao buscar minhas memórias de escola em relação aos meus professores/as, a primeira que surge é da minha professora do 1º ano (primário). Ainda me lembro de sua voz suave e suas mãos delicadas mostrando alguns pontos em meu caderno e qual a melhor maneira de segurar a caneta. (V)

A mesma atmosfera de suporte é expressa no excerto que se segue, onde é interessante verificar a analogia feita entre o corpo da professora e a solidez das pirâmides, espelhando uma personalidade de segurança e amparo, claramente reconhecida até hoje pelo narrador:

Recordo-me depois da D. Mira, uma professora à moda antiga, com uma personalidade sumptuosa, ao jeito das sólidas pirâmides egípcias de Gizé. Com ela fui preparado para um exame com o braço esquerdo pois tinha acabado de partir o direito e não foi obstáculo de maior para quem se sentia amparado por dois colossos do ensino. Celeste [outra professora] e Mira, dois nomes que nunca esquecerei. (E)

Bem patente nas estórias está também o bem-estar sentido pelo/a aluno/a quando percebe no/na professor/a um prazer genuíno em estar ali:

E havia o professor (...) de geografia. Ele era uma figura. Até hoje não sei o primeiro nome dele. Mas era uma criatura adorável, com um senso de humor como poucos. Baixinho, tipo franzino, cabelos curtos, mas encaracolados, olhos cor de mel. Ele era mais baixo do que a maioria de nós. Mas era um grande homem. Sua principal qualidade era o sorriso. Ele nos fazia muito felizes. (U)

(...) com a alegria de sempre, é exatamente assim que recordo dela, uma pessoa alegre e dedicada. Imagine que ainda há pouco tive notícias dela, o que é engraçado, porque recordo que já era velhinha quando nos ensinava e agora, tanto tempo depois, ainda anda por aí! (JJ)

Já no liceu, tive uma professora de Português, de nome Glória. Era alta, cara arrapazada, cabelo curto e espetado, nem gorda nem magra, mas de constituição larga. A sua voz era o espelho do seu carácter e de uma transparência a que sempre achei muita graça. As aulas dela eram animadas e cheias de atividades. Ela andava muito dentro da sala, sempre de carteira em carteira para tirar dúvidas e ajudar os alunos. (M)

No 7º ano tive uma prof, julgo que o nome era Fátima, de biologia, que era jovem, bonita, cabelos com caracóis grandes e naturais, sempre sorridente, elegante, meiga e com uma colocação de voz de locutora. Dava umas aulas sempre muito interessantes que prendiam a atenção do aluno sem que tivesse que nos chamar a atenção. Lembro-me de ter tido muito boas notas sem ter que estudar em casa, tal era a minha atenção à aula dela. (L)

(...) she is a very dynamic and funny teacher, she is beautifully talkative, and you recognize her voice from a far place! She has always a positive energy, she talks loudly during courses, very confident and cultivated, respectful and so cool, open minded and she never gets upset. And I have to tell you that I've never remember her being angry or "rude", she smiles to everybody starting from her colleagues to her students, she is always in a good mood, you can't never feel bored or not at ease when you assist her class or you meet her outside. And she is so punctual and she loves

her job, which she does generously. I have to say that I really enjoyed each moment I spent during her class (...). I've never seen teachers like her, you get out of her class full of positive vibes and motivation, you don't even feel the session hours (...). (F)

Há também descrições que nos trazem a imagem de docentes apaixonados pela disciplina que lecionam, cuja corporeidade geralmente deixa uma impressão de entusiasmo:

(...) sempre muito direita com voz firme de quem gosta e percebe muito do que está a ensinar. Era ambidextra e desenhava os globos e gráfico com uma precisão e de uma beleza que eu admirava. De tal modo que logo no 1º teste tive 100% de tão encantada que andava com a senhora (...). (L)

I knew about Martin Luther King (MLK) and the story of the civil rights movement beforehand, but reading it that day in class brought the real story alive. Mr. Segal broke down MLK's word choice, his structure, his allusions, his tone, the variety of his sentence length and everything about the piece that makes it great. I was impressed. (J)

(...) no 8º ano tive uma professora de matemática muito alegre e entusiasmada com esta disciplina. Essa professora conseguia transmitir em suas aulas a sua paixão pela matemática, com sua voz calma e sorrisos ao demonstrar as resoluções, tornava tudo simples! Essa metodologia fez toda a diferença, pois eu consegui entender todo o conteúdo ministrado e ainda apaixonei-me pela matemática também, o que levou-me a cursar a licenciatura em matemática e influenciou muito na maneira com que ministro esta disciplina. (V)

Alta, corpulenta, de cabelos de um negro muito sedoso, curtos e ondulados. Tinha umas bochechas muito salientes e uma pele morena muito brilhante. As suas mãos eram mágicas a criar experiências e cenários que nos ajudavam a entender os conteúdos e o seu entusiasmo pela disciplina saía-lhe por cada poro. (M)

A questão da conexão (com os alunos e com o momento) é outra característica abordada nas narrativas. A partilha, por parte do/a professor/a da sua “forma de ser”, a sensação de proximidade ou confiança aparece associada à forma de estar e de interagir:

Recordações de professores...sim, muito más de quando era muito novo, “ausentes” de parte do 3º ciclo e boas a partir do secundário, em que os senti mais humanos, nos ouviam (ou pelo menos fingiam que ouviam), que partilhavam um pouco da sua forma de ser. Claro que naquela idade eu absorvia a imagem que transmitiam, os gestos, os tiques, as roupas, os sorrisos, o ar zangado, até o cheirinho bom que uma ou outra professora tinha quando vinha ao lugar explicar-me algo! Os muitos pequenos “quês” que fazem a diferença... (K)

If I take a more academic stance, I realize that Mr. B showed us something of his inner diamond, where in retrospect I can see his core qualities of inspiration, flexibility, connection, and creativity. (N)

No secundário, a prof de ciências conversava e ria muito connosco e foi a única que quebrou a distância prof/aluno (...). (G)

Tive muito bons professores no ensino secundário, e curiosamente, quase todos eles muito expressivos fisicamente, com traços distintivos, cabelos, vozes e expressões faciais, sobretudo. Seria capaz de os reconhecer pela voz, por exemplo. (I)

No excerto abaixo a narradora reflete sobre a importância da bondade na relação educativa:

Houve professores que, embora não tão fortes do ponto de vista pedagógico, deixavam a sua marca pelo que eram enquanto pessoas, seres humanos bons, que faziam o melhor pelos alunos. Essa bondade nas relações falta-nos por vezes. (I)

De facto, a afetividade é uma dimensão comum a vários relatos, muitas vezes de uma forma que faz sobressair a influência da qualidade relacional no

empenho dos alunos, no seu desenvolvimento pessoal e no desejo do reencontro com o/a professor/a:

You could see the care written plain as day on his face when he worked. He wanted everyone around him to do well and have fun, and a lot of that rubbed off on me. (DD)

Ela era uma senhora. Tinha um ar sério, mas carinhoso. Cabelos curtos e levemente cacheados. Usava óculos. Nem era magra, nem gorda. Morena e com traços indígenas, penso eu. A professora A. era a titular da componente Ciências. (...) A minha professora favorita era a A.. Ela sempre usava saia. Nesse ano, comecei a vestir o uniforme com saia também. Eu a admirava, esforçava-me para aprender tudo o que ela ensinava. (...) [Foi] a professora de quem mais gostei em meus primeiros anos de escola e que exerceu uma inequívoca influência em minha vida pessoal e profissional. (U)

(...) afetuosa, meiga, sempre pronta a ouvir-nos e ajudar-nos. (...) era sempre com muita satisfação, também, que ia para a escola. (R)

b) Do corpo do/a aluno/a (narrador/a)

A noção de liberdade também é suscitada nesta análise dos corpos na escola. Surge associada, fundamentalmente, a dois aspetos: por um lado, à ideia de criatividade (por exemplo, em experiências de teatro ou de carnaval); por outro lado, a momentos em que não existe a obrigatoriedade de uma disciplina ou protocolo corporal.

A propósito, segue-se um relato particularmente interessante pelo facto de pertencer a um narrador do sexo masculino, sublinhando o papel do corpo como espaço de libertação, representação e construção do sujeito, aqui evidente no que respeita à questão de género (por exemplo):

Lembro-me dos carnavais onde eu sempre era a princesa, onde eu pedia emprestado às minhas primas os seus fatos de fantasia, sempre alusivos

à magia do mundo ideal e belo a que a Disney nos habituou. Nas paradas da escola eu era a personagem principal, contudo participava de igual modo nas paradas coletivas, como chegou a acontecer – éramos todos pipas de vinho, com cachos sobre as nossas cabeças – era fantástico. (B)

Também neste excerto se constata a possibilidade de nos projetarmos outros/as a partir do corpo, numa atividade teatral realizada em sala de aula:

I remember really enjoying my time there and doing lots of fun things like making a rainforest display across the whole wall and dressing up as Victorians for the day and lots of music and singing and gymnastics and art. (...) When we dressed up as Victorians she [a professora] gave us all ‘Victorian’ names for the day. I was Beatrix. (H)

No relato seguinte imagina-se um corpo livre de regras ou protocolos, onde o simples brincar é contraposto ao rigor exigido pela Mocidade Portuguesa, na época do Estado Novo, contrastando o prazer de uma vivência corporal livre com o desagrado sentido num corpo submisso ao poder disciplinador da escola naquele contexto sociopolítico:

Gostava mas é de futebol, bola para a frente, joelhos sempre em ferida de tanta queda; mas agora bandeirinhas, corridinhas, hinos, não era decididamente do que eu gostava. (P)

É de notar que as referências ao brincar são frequentemente descrições de um corpo livre, que se apropria dos espaços e que é fomento de imaginação, prazer e vontade de ir para a escola:

As corridas eram muitas. Sempre brincava às caçadinhas, à macaca, ao mundo crescido onde a escola era a nossa cidade e a casa de banho transformava-se em centros comerciais, as traseiras do ginásio em apartamentos e a zona das árvores em restaurantes e cafés. Era fantástico ir para a escola. (B)

Na narrativa seguinte está bem patente a questão da memória sensorial e do corpo na escola como construtor de significados que fazem parte da história e da identidade de cada um:

Por exemplo, no jardim-de-infância, que ainda hoje existe no mesmo edifício – que em tempos foi a “Sopa dos Pobres”, obra de um benfeitor – uma memória bem presente é a do colo carinhoso das educadoras, na hora do recreio, nos bancos corridos do pátio. Os escorregas e baloiços no outro pátio, a sopa deliciosa – ainda hoje me sabe bem a “sopa do jardim” e se provo algo semelhante, a memória dispara –, a sesta que eu não queria dormir, a música dos “passarinhos-a-bailar-mal-acabam-de-nascer-piu-piu-piu”, e esse colo. (...) A senhora cozinheira – sim, encaixa no tipo cheinho, sorridente – ainda é a mesma, ainda me conhece bem, 30 anos idos. Sou capaz de apostar que sabe todas as crianças que por ali passaram. Talvez lhe pergunte da sopa, um destes dias. (I)

c) Do corpo dos colegas

A partilha de episódios em que os narradores não têm uma participação direta evidencia o impacto daquilo que vemos acontecer aos outros. O que é feito aos outros (aos colegas, por exemplo) como que é experienciado pelo próprio, lembrando aqui os conceitos de empatia e de alteridade:

Lembro-me que a professora Olga era de trato fácil e preocupada com os alunos. Era uma professora meiga, mas assertiva, nunca deixando a sua sensibilidade à frente de uma chamada de atenção. A linguagem corporal era normal de uma professora, não era agressiva, tinha sempre um gesto de carinho para os seus alunos. Vivía-se uma sensação de bem-estar na sala de aula. (EE)

Lembro-me de a ver abraçada aos alunos muitas vezes no recreio, de corrermos para ela com dúvidas ou queixinhas e ela ser sempre muito preocupada e muito ligada ao toque. (GG)

Lembro-me ainda do sorriso dela sempre que alguma aluna antiga a ia visitar. O orgulho e a alegria dela transpareciam no seu olhar e no abrandamento da sua postura. A sua voz tornava-se mais doce e, às vezes, mesmo quando ela disfarçava, transparecia emoção. Naquela

altura, o tempo em que eu seria uma antiga aluna da D. Regina ainda me parecia muito distante. (M)

d) Dos contextos

A aparição do mesmo corpo em diferentes contextos pode ser reveladora de outras dimensões do sujeito. Efetivamente, os corpos são permeáveis aos espaços e o sujeito passa a ser influenciado pelo contexto em que se encontra, e vice-versa.

É interessante atentar no testemunho que se segue, em que é pedido a uma aluna (de 10 ou 11 anos de idade) que vá ao encontro de uma professora em sua casa para ir buscar alguma encomenda para levar à escola, já que, por motivos de doença, ela não podia deslocar-se à instituição naquele dia:

Quando toquei a campainha e a minha professora abriu a porta, eu fiquei tão surpreendida que me esqueci para que estava lá. À minha frente encontrava-se uma lindíssima mulher com cabelo muito comprido, trançado em uma trança (o que nunca podia ser visto na escola), e vestida num roupão de cores vivas. Ela parecia muito mais nova do que a professora que eu conhecia na escola (tudo nela contrastava com aquilo que se podia observar na escola, era outra pessoa...). Foi a primeira vez que fiquei a pensar que realmente os professores são muito mais do que o que se mostra à nossa frente na escola. (II)

É de realçar aqui a menção à surpresa. Este é um relato que faz pensar na cultura escolar como o exercício de um protocolo normativo que afeta a cultura interpessoal da sala de aula e condiciona as possibilidades contidas no encontro professor-aluno, enquanto espaço de expressividades e de revelação de subjetividades. Sabemos que, enquanto instituição, a escola tem algumas regras que, implicitamente, naturalizam a imposição um certo distanciamento dos professores com os seus alunos (Davis, 2003). No caso relatado, é como se na escola a professora incorporasse, efetivamente, o *habitus* institucional de que nos fala Bourdieu (2001b), separando o *self* pessoal do *self* profissional (Rodgers

& Raider-Roth, 2006). Habitualmente desenvolvida a partir do ponto de vista do professor, não deixa de ser inusitado esta temática surgir aqui a partir do olhar da aluna. Dir-se-ia que o corpo tem um poder revelador do sujeito, expresso na reflexão que a narradora faz sobre os professores serem “*muito mais do que o que se mostra à nossa frente na escola*”, como se a escola representasse o palco social de Goffman (1993), onde a professora se apresenta ao outro com o seu *self* profissional.

A mesma impressão de revelação é expressa neste excerto:

A professora S., que alguns chamavam pelos corredores de “urubu”, foi para mim uma surpresa. Depois de alguns anos vendo-a vestir-se de preto dos pés à cabeça, descobri coisas interessantes sobre ela. Aliás, ela mesma me revelou. Não sei sob qual contexto, mas um dia ela escreveu uma carta. Provavelmente, devo ter escrito uma primeiro. Acho mesmo que em uma das unidades da disciplina deveríamos escrever uma carta a alguém e devo ter escrito uma para ela. Afinal, ninguém parecia vê-la. Ela estava ali, diante de nós, mas era como se não existisse. Não havia vida em seu olhar. Mas, de alguma forma, construímos uma ponte. Descobri que seu nome era em alusão à sua origem (claro). Compreendi porque era tão diferente dos demais. Descobri que o preto era por estar de luto e que fazia parte de sua cultura o luto tão prolongado. Descobri que ela era minha vizinha! Descobri que ela era uma pessoa interessante, apesar de aparentemente tímida, séria e até com um ar soturno. Nossa leve amizade era de poucos momentos, mas parecia-se com uma borboleta, com seu voo suave. Surpreendi-me com seu sorriso. Alegrei-me quando, muitos anos mais tarde, um dia a vi vestida em um vestido multicores. Assim era ela. (U)

O espaço não-escolar volta a aparecer num testemunho que descreve o prazer e a riqueza do convívio no caminho percorrido até à escola, fazendo-nos pensar na instituição escolar como um espaço de separação e repressão dos corpos-sujeito:

Da escola primária tenho as boas recordações dos 2Kms de caminho pelos montes, com os rapazes e raparigas da minha aldeia, que em conjunto nos deslocávamos até à escola situada numa aldeia próxima. Nessas caminhadas, não havia separação de géneros nem de classes sociais. Havia brincadeiras, jogos, conversas, amizade, mitos rurais que, por vezes, tornavam alguns locais do percurso assustadores e desafiadores. (D)

Há também algumas passagens que trazem a reflexão da utilização de outros espaços escolares (para além da sala de aula) como espaços de aprendizagem e relação

She'd sometimes stop and gaze out of the window and tell us how much she wished she was a Physical Education teacher so she could go outside. One lesson she even took us outside to look for four leaf clovers for half a lesson! (H)

Alerby, Hagström e Westman (2014) destacam a relação do corpo com o contexto espacial, escrevendo sobre o *embodiment* do espaço escolar e, particularmente, da sala de aula. A relação da corporalidade com a espacialidade evidencia-se em acontecimentos tão simples quanto o regresso, em adulto, ao espaço que foi incorporado no período da infância ou juventude:

Lembro-me de voltar à escola do ensino primário e fundamental depois de formado, já na altura da faculdade. Foi uma sensação estranha porque tinha para mim que a escola era gigante e, naquela oportunidade, achei-a bem menor. Cresci, pensei, mas não me parece que o tenha feito o suficiente para diminuir a escola, mas ela diminuiu mesmo assim! (JJ)

Este contributo desperta a sensibilidade para a forma como um mesmo espaço, da escola à sala de aula, pode estar a ser apropriado de formas tão diferentes, no mesmo momento, por crianças e adultos, professores e alunos, incitando à reflexão sobre a relação recíproca entre o corpo e o espaço, sobre a qual Merleau-Ponty (2001) já teorizara, e sobre as limitações e as possibilidades de

aprendizagem e de relação que contêm os espaços escolares (Alerby et al., 2014).

Na arena das cogitações sobre os espaços e o corpo na escola, o recreio é um cenário merecedor de atenção, desde logo por constituir talvez o espaço menos diretivo dentro do universo espacial da escola (Farah, 2010) e também por não ter microterritórios definidos, ao contrário do que acontece, por exemplo, na sala de aula (Alerby et al., 2014; Eizirik & Comerlato, 1996). Esta característica confere-lhe um potencial revolucionário, poderemos dizer assim. Dentro da geografia escolar, tão marcada por guiões de atuação corporal, o recreio representa um atalho para a possibilidade da insubordinação e do movimento irreverente. Foi, justamente, no recreio que (D) e as suas colegas encontraram a nesga de liberdade suficiente para, a partir do corpo, ultrapassar a barreira física imposta pela arquitetura escolar que separava raparigas de rapazes e afirmarem a uma só voz o poder do corpo-sujeito para reinventar distâncias:

Quase para terminar, o único momento feliz que recordo desta casa de horrores: o momento da minha primeira participação numa revolta coletiva espontânea. Devíamos estar em 1968. Era a hora do recreio do lanche. Todas as raparigas estavam no recreio. Algumas começaram a cantarolar baixinho: “É boa, é boa e continua. A malta do colégio põe a [prefeita] na rua”. Todas se lhes foram juntando e constituiu-se um coro forte, sentido e audível. A separar o recreio dos rapazes e o das raparigas havia um edifício, mas os rapazes ouviram e juntaram-se ao coro. Obviamente, todo o pessoal do colégio se apressou a tentar acabar com aquela cantoria, mas não o conseguiu. Foi, sem dúvida, um dia memorável e de glória! (D)

Há também testemunhos de uma relação sentida como uma relação de proximidade entre professor/a e alunos/as. A partilha de outros espaços para além da sala de aula e/ou de outros tempos para além dos tempos letivos acrescenta a sensação de confiança à relação:

Finalmente se fez luz com a escola C, amigos “estranhos”, escola “estranha” e professores deliciosamente “estranhos”. Ainda me lembro de professores a quem pela primeira vez me dirigi de livre vontade (...). Havia

aulas ao sábado de manhã nesse tempo, e lembro-me de faltar às aulas da Madame Marie do instituto de francês para ficar na conversa com a professora da escola C mais de uma hora no fim das aulas, a falar já não sei bem de quê, mas creio que de tudo e nada um pouco! (K)

Almost, immediately, he became a friend. During free periods, my friends and I would go hang out in his classroom, chat about whatever, enjoy the wasted time. (DD)

Recordo também o nosso professor de educação física. Esse, claramente, era o nosso "compincha". As aulas eram um divertimento total e ninguém as queria abandonar. Jogava futebol, basquetebol (entre outros desportos) connosco, e era uma figura presente nos intervalos no nosso grupo. Tentava sempre interagir com os alunos fora das aulas. Impossível esquecer. (EE)

4.1.2. Escola das más experiências

Passamos agora aos episódios sugestivos de uma atmosfera geral de mal-estar sentida no contexto escolar e na relação professor-aluno.

a) Do corpo dos/das professores/as

O medo dos/das professores/as é mencionado com frequência nos relatos:

A professora M. era mais séria, eu tinha um pouco de medo dela. (U)

Dessa época lembro-me de um padre que dava religião e moral que me parecia alto, muito direito com as mãos atrás das costas que tentava ser ou parecer meigo mas que assustava os miúdos, vinha sorrateiro e dava croques na cabeça quando apanhava alguém distraído. (L)

(...) uma outra prof também pró cheiinha, com face séria, era seca e parecia amarga com a vida, também intimidava... (G)

Lembro-me de ter medo dela, não só pelo seu tamanho, mas porque não tinha um ar simpático... bastava dar-nos um berro para nos assustar. (HH)

Alguns narradores estabelecem uma ligação clara entre o medo do/da professor/a e o bloqueio sentido no seu desempenho ou na aprendizagem académica:

(...) a cada passo me vou lembrando dela, no quanto ela era muito rigorosa comigo e estava sempre na primeira linha de chamada para tudo (...), mas penso que não deu o resultado que ela queria, uma vez que eu bloqueava nas respostas e no quadro nos ditados. Recordo que uma vez, ao terminar uma frase, ela ditou ponto final onde eu teria que pôr o ponto, claro. Encontrava-me de tal maneira baralhado que escrevi a palavra "Ponto Final", levei logo com a cana na cabeça. (C)

She was really strict and I was terrified of her. I don't remember much other than one breaktime she wouldn't let me go out to play until I'd correctly added up 4+5. For some reason I kept getting it wrong. (H)

O 5º ano foi diferente para mim, pois pela primeira e única vez fiquei em recuperação, pois tive notas baixas em matemática e ao relembrar esse episódio, imediatamente lembro-me do professor de matemática, com sua voz sempre brava e seu jeito grosseiro de dar as explicações, que geralmente eu não conseguia entender, mas tinha medo de perguntar. A impressão que eu tinha era que ele não gostava que os alunos perguntassem, pois antes de responder sempre aumentava o tom da voz e levantava as calças com a lateral das mãos (para não sujá-las com o giz) e também batia forte com um dos pés no chão. Era um sujeito estranho! (...) A experiência com o professor de matemática do 5º ano resultou numa aversão à matemática e dificultou minha compreensão desta por algum tempo. (V)

O professor Miguel era loiro, careca e com a cara e pescoço com marcas de bexigas. Falava alto, como a maior parte dos professores de Educação Física que tive, e chamava "chocas" às raparigas. Tinha uma vergasta

fininha para nos assustar, mas para mim era suficiente o saber que ia ter aulas de Educação Física para ficar “assustada”. (HH)

Também o pessoal não docente aparece com importância em alguns episódios de intimidação:

A figura sinistra dela foi uma das poucas coisas que não esqueci: pequena, sempre vestida de preto, com um xaile curto e arredondado, com os braços cruzados por baixo do xaile, agitava o corpo para os lados, enquanto, por tudo e por nada, nos chamava “velhacas más”. E assim passavam os dias, num sofrimento atroz, num vazio afetivo (...). (D)

Havia apenas uma, a Zé, a quem todos tinham aquele respeitinho/medo. Na verdade, olhando para trás a senhora não era má, mas era muito alta (mais do que o ‘normal’ para uma mulher), era forte e berrava muito! Ora quando tens entre 6 e 10 anos isso pode ser mais assustador. (GG)

Embora os castigos físicos surjam mais vezes associados ao ponto de vista do corpo do aluno (seja do próprio narrador, seja dos colegas que são vítimas da agressão), este é um aspeto que também aparece em testemunhos mais colados à caracterização do/a professor/a:

Também tinha um cabelo, louro, apertado num penteado redondo, armado com muita laca. A minha professora primária usava roupas interessantes e sapatos altos. Tinha unhas bicudas e mãos fortes. As mãos da minha professora primária batiam-nos bastante. Apertavam e entortavam-nos as orelhas. A voz, de vez em quando, esganiçava-se num murmúrio que subia, parecendo uma montanha russa. (X)

Agora sim, lembro-me do primeiro dia na nova escola e da nova professora. Esta era baixa e gordinha, na casa dos 50 anos. No primeiro dia de aulas, entre outros exercícios, propôs a divisão de palavras em sílabas. Lembro-me que uma das palavras era ‘carro’, então dividi ‘ca-rrro’. Quando fui mostrar o meu trabalho ela olhou, deu-me um valente estalo e disse com aquela voz grossa e má: “Nunca ninguém te ensinou que quando a palavra tem dois rr, separam-se quando dividimos a palavra em

sílabas?!” Naquele momento queria desaparecer... Que vergonha tamanha no primeiro dia de aulas! Os castigos da professora passavam sempre pelas reguadas, bofetadas e puxões de orelhas. (A)

Do 2º ano tenho mais ou menos bem gravada pela negativa a imagem da minha professora de então, que era pequena, roliça com mise (...), brincos de molas a parecer pérolas, fria, arrogante e desprezava-nos. Agora penso que olhava para a turma como um bando de ranhosos pobres, porcos e burros. Ensinava pouco, exigia muito e batia com prazer. (L)

Há relatos que nos passam uma impressão de um certo desinteresse ou distanciamento afetivo, havendo referências que vão desde a ausência do riso até comportamentos marcadamente disciplinadores:

Tinha uma voz com um ligeiro trémulo nervoso e usava sempre saias abaixo do joelho. Tinha uma pele bem tratada e, creio, usava os lábios finos sempre pintados. Era pouco dada a risos. Não me lembro de a ver rir, mas talvez seja má memória. (KK)

Esta, nem de sorrir gostava, se calhar. A única vez em que a vi sorrir, foi quando uma mãe de aluno apareceu na porta. Achei aquilo muito estranho e pouco natural. Marcou-me. (U)

Quando iniciámos o quinto ano, passámos a ter duas professoras. Uma mais fria, mais distante e mais rigorosa. (R)

A minha professora primária marcou-me por ser má, distante e fria. Nunca me deu um beijo, nunca me afagou o cabelo e nunca me mostrou alguma espécie de brilho nos seus olhos. A minha professora primária passou-me completamente ao lado. Mas o cheiro dela ficou na minha memória para sempre. (X)

Na primeira classe as coisas mudaram um bocadinho e tive uma professora cujas memórias não são as mais favoráveis. Havia algo na postura dela que impunha um tipo de respeito, ou melhor, de distanciamento! Sim, a palavra certa é distanciamento. Não sei explicar, não acho que ela fosse maldosa, só tenho a sensação que não era das

professoras com mais paciência para os seus alunos. Não tenho grandes recordações de ela ser afetuosa. (GG)

A primeira lembrança que me parece interessante tem a ver não com uma professora propriamente dita mas com uma das minhas primeiras educadoras de infância, freira, essencialmente asceticamente pequena, ossuda hirta e magra e ao mesmo tempo seca, estoicamente amarga e cruel disciplinadora. (Q)

A descrição de professores/as que parecem ter como único objetivo cumprir o que é exigido curricularmente pela disciplina académica sugere a secundarização de uma interação significativa e mais humanizada com a turma, como se houvesse a convicção de que o rigor académico implica o distanciamento afetivo:

Esta professora era despachada, pragmática, falava bastante alto e irritava-se um pouco com as dificuldades dos alunos. Embora tivesse momentos de boa disposição, era focada na sua missão e não permitia grandes desvios, quase sempre com um tom de voz a roçar o desagradável, enquanto explicava a matéria. Escrevia no quadro com rapidez e sem adequar a caligrafia pessoal aos alunos. (KK)

Lecionou durante todo o nosso secundário e manteve sempre uma distância em relação a nós. Estava ali com uma missão muito clara, ensinar química. Pouco afetiva, dominava a fala na maior parte do tempo, mas chamava-nos a dizer coisas e colocar dúvidas. (...) Morena, baixa, magra e de voz estridente. Falava grosso e não precisava se esforçar para pedir silêncio. Na aula, estava sempre diante do quadro, quase nunca circulava pelas carteiras, a não ser para atribuir vistos nos cadernos. (...) Na rua, sempre a encontrava só e, na aula, parecia que o estava também, em muitas ocasiões. Ela e as fórmulas, provavelmente o que lhe concede um aspeto de seriedade, mas que não ignora a sua dedicação, nos momentos em que se lembrou de dialogar. (JJ)

Na 6ª série, algumas mudanças de professores me deixaram abalada. O professor M. ficou em outras turmas e conheci o professor novo de Matemática (...). Ele não se preocupava em ser simpático. Estava ali para ensinar matemática e pronto. (U)

Há excertos onde se percebe que o aluno fez, a partir da corporeidade do professor, a leitura de uma presença entediada e, por isso, entediante:

Depois havia o outro professor de matemática, o que tive no 7º ano. Era um homem novo, muito moderno, sempre bem vestido com as cores da moda (estávamos nos anos 80). Não ensinava nada e nem sequer se esforçava. (BB)

A professora de história era uma senhora muito bonita e elegante de cabelo ruivo (pintado, claro), que fumava umas cigarrilhas. A roupa que usava também era sempre o último grito da moda. Não ensinava lá muito. Estava sentada e lia o livro de história. (BB)

Confesso que não gostava muito dela. As aulas eram monótonas, ela abusava da escrita no quadro e parecia ter muita preguiça de ensinar. Em pé, enredava trechos de obras, comparava-as e dava-nos dicas para os exames nacionais. Pena que, a seguir, voltava ao manual didático e sentava-se de novo em sua cadeira para toda a eternidade. (JJ)

A professora A., uma senhora em seu último ano para reforma. Tinha os cabelos grisalhos e lisos, até a altura do queixo, nunca muito longos. Era um pouco gorda e andava meio como se estivesse se arrastando. Tinha um leve bigode. Usava óculos e sempre vestia uma calça jeans meio folgada. Tinha um ar sempre meio aborrecido e impaciente. Gostava de me chamar a atenção e de nos mandar ficar de cabeça baixa na mesa, até a hora da saída. (U)

De novo, a ligação entre o estilo ou a do professor e a adesão do aluno à disciplina:

Gostei muito do tempo de secundário, segui humanidades, por conta de pensar em ser professora de inglês. Às tantas, não sei bem como, virei as

agulhas para a psicologia, até esbarrar com as aulas mais excitantes que alguém pode ter: ler o manual, decorar ipsis verbis o manual para o teste. Adeus psicologia. (...) Eu poderia ter seguido para psicologia se assim quisesse, mas fiquei tão desencantada com aquele tédio imenso da disciplina, que não investi nessa possibilidade. (I)

Ou mesmo da estigmatização de uma disciplina por conta do estilo relacional do professor:

A senhora falava em cima de um estrado (que ainda existia em muitas salas na altura), e intervalava o discurso com pequenos pulinhos, cabeça erguida, passando a mão bem direita pela saia como a verificar se estaria no sítio, falar magistral, a marcar bem as palavras. Não preciso dizer que a disciplina tinha uma fama terrível. (I)

b) Do corpo do/a aluno/a (narrador/a)

As imagens descritas a partir do próprio corpo facilitam ao leitor a recriação da experiência sentida pelos/as narradores/as.

Aqui temos exemplos de ansiedade relacionada com a escola, por conta da qualidade da relação estabelecida com os/as professores/as:

Não me lembro quanto tempo durou, mas saí ilesa, com a sensação do dever cumprido e com as mãos a suar! (FF)

O mais engraçado era que quando estava em casa adorava ler as estórias que estavam no meu livro. Nunca entendi porque elas eram tão difíceis quando eu estava na escola. Por que razão eu engasgava e gaguejava toda vez que me chamavam para ler em voz alta diante da classe. Tive que ir ter aulas particulares. (U)

A minha professora primária não me devia achar grande coisa porque me chamava sempre ao quadro, na altura de resolver os problemas de matemática. E eu ficava ali a suar de pavor, a entortar o pé direito, metido

dentro de uma bota ortopédica. E ela, a falar fininho, “Rita Alexandra, quanto são sete vezes nove?” (X)

Os episódios de castigos físicos na escola suscitam dois aspetos referidos em diversos relatos - o choque e a sensação de incompreensão ou injustiça:

Era uma professora jovem, magra, de cabelo curto e com um semblante que eu não achava nada simpático ou amável. Recordo-me distintamente que, se por algum motivo a professora Clotilde vinha falar comigo e a sua cara ficava perto da minha logo de manhã, eu conseguia cheirar um odor que me intrigava (na realidade tratava-se de uma mistura de café com tabaco, como mais tarde vim a descobrir ao encontrar o mesmo odor no hálito dos fumadores que bebiam café). Esta professora era uma pessoa violenta que esbofeteava os alunos sem dó nem piedade, mesmo quando nada de muito grave tinha acontecido. Eu era muito nova e isso chocava-me, talvez por ela ser uma professora jovem, ou talvez pela arbitrariedade na distribuição dos estalos. Recordo-me de ter sido objeto da fúria da professora Antonieta duas vezes durante esses três anos e ter considerado isso uma grande injustiça. A ideia de que alguém pudesse pensar que eu tinha merecido tal castigo atormentava-me. Nunca contei a ninguém que a professora me tinha batido (injustamente). (BB)

Felizmente, sabemos que a escola marcada pela severidade dos castigos físicos explícitos está cada vez mais distante dos tempos de hoje. Por isso mesmo, merece uma chamada de atenção a data recente (década de 1990) a que se reportará este episódio:

(...) passa-se no primeiro ano do ensino básico. Não me lembro do dia nem [sei] precisar o tempo, mas lembro que fui usado, juntamente com a colega de carteira, como exemplo de reprimenda aos restantes presentes na sala de aula. A professora farta de alguma falta de silêncio, ou com falta de paciência, deslocou-se para junto da nossa secretária até ficar a uma distância confortável para desferir o que a seguir se relata. Num movimento rápido eleva os dois braços e com toda a vontade agarra as nossas cabeças, como se se tratasse de dois globos, domina-as e de

forma limpa e precisa faz com que estas se choquem, ao mesmo tempo que passa uma mensagem: “-Ou se calam, ou acontece-vos isto!”. A rapidez com que tudo se processou foi para além da capacidade de raciocínio de forma a perceber ou reagir ao que se tinha passado, nada de lágrimas, nem sequer um “Ai”, apenas fiquei estupefacto com o sucedido. (LL)

Um desses momentos em que me pareceu que ela foi injusta foi quando estávamos a fazer um trabalho de expressão plástica para o dia da mãe. Trabalhos manuais nunca foram o meu forte. E lutei durante bastante tempo para dobrar um papel de uma determinada forma, mas não estava a conseguir. Fiquei muito aflita e a Professora deu-me um estalo. Fiquei estarecida e a segurar as lágrimas, pois não queria dar parte fraca na aula. (M)

A sensação de vergonha é, quase sempre, provocada por uma situação de exposição ao(s) outro(s). Se o corpo nos liga aos outros, também é verdade que nos expõe, podendo gerar momentos de mal-estar:

Lembro-me que os meninos da minha idade gozavam com a minha fala. Não me senti acolhida naquela Escola. Passava os intervalos sozinha, não tinha amigos. A própria professora fazia-me ler os textos de Língua Portuguesa em voz alta, em frente à turma, e todos riam-se do meu sotaque. Chorei várias vezes e queria sempre que a minha mãe me viesse buscar à escola. (CC)

Uma das mudanças importantes que se dá na passagem do ensino pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico diz respeito ao controlo do tempo, que passa a ser usado como instrumento de disciplina, com uma distinção clara entre o trabalhar e o brincar e com tempos destinados aos diferentes tipos de atividade (Eizirik & Comerlato, 1996). Os corpos passam a estar sujeitos a uma ordem reguladora mais diretiva, que inclui o controlo das necessidades fisiológicas. (GG) conta um episódio onde parece até ironizar com esta marcação de horário para satisfação das necessidades fisiológicas, comentando também a vergonha que sentiu pela exposição à turma:

(...) o xixi não se controla e a mim deu-me vontade durante a aula. Pus o braço no ar e pedi licença para ir à casa de banho. Foi-me negada com a resposta 'os recreios são para fazer isso, agora esperas'. Mais três colegas pediram e [a professora] lá acabou por ceder e deixar-nos ir. No entanto, não sem antes chamar os três à frente da aula e explicar a mesma lengalenga de que os recreios blá blá blá. A verdade é que eu já não aguentava mais e, aos 6 anos, assumo que fiz xixi nas cuecas em frente à turma toda. Mas ninguém reparou e eu achava que tinha escapado impune. Até que, depois de regressar da casa de banho, a professora volta a chamar os três à frente para perguntar quem tinha feito aquilo. A verdade é que não me lembro do que aconteceu depois (...), mas sei que fui descoberta. Não me lembro de pormenores mas sei que a sensação de estar ali exposta à frente da turma toda não foi agradável (...). (GG)

Há alguns exemplos que reportam a situações de discriminação ou preconceito, tanto por parte de professores/as como por parte de colegas:

The next year I moved to Australia (I was born in NZ) and my teacher was Ms W. She was an ex nun and did not like children. My strongest memory of that year was her holding up my work and telling everyone else in the class when she saw I had written my work in print and not cursive (joined) 'This is why you are lucky to be born in Australia'. (T)

Outra lembrança que tenho é quando apareci nas aulas, durante algum tempo, com os lábios todo inchados das quedas de bicicleta que dava enquanto aprendia, sozinha, a andar. Ela dizia-me que era uma vergonha, que uma menina não devia andar tanto de bicicleta porque isso era para os rapazes. As meninas deviam estar em casa a estudar. (M)

Lembro-me, ainda, que participei de uma apresentação de dança em comemoração ao dia 13 de maio, dia em que comemoramos a abolição da escravatura no Brasil. Estava caracterizada como africana e depois disto, os/as colegas que me costumavam provocar encontraram mais um motivo para fazer piadas. (U)

Lá eu não me sentia bem porque todos eram diferentes de mim, eu era a mais pequena da sala de aula, as outras meninas eram mais brancas que eu e grandes. (...) Eu não gostava dessa escola porque faziam discriminação com as pessoas que tinham uma aparência diferente da deles. (S)

No relato seguinte, damos conta também de regras discriminatórias para as raparigas e de um controlo político e religioso feito até através do material escolar:

There used to be strict rules in schools in terms of wearing clothes and behaving as a female student (...). We were not allowed to wear light color clothes, had to wear Hijab (to cover our hair and body, not the Burka), we had to pray in school and read Ghoran (our holy book) every day. The books were not colorful or even with interesting pictures. (W)

Alguns relatos surpreendem pela marca de sofrimento que a escola imprimiu nos narradores. É difícil não associar algumas descrições ao contexto prisional, onde as práticas de vigilância, disciplina e punição fazem parte da matriz institucional, aspetos bem estudados por Foucault (1999) e relacionados com o controlo dos corpos:

(...) pelo fato de me manterem trancada na sala todos os dias. E, depois, num local pequeno, sem luz e fechado. Uma espécie de quarto escuro. O que havia feito? Simples. Cada vez que eu olhava a minha avó sair pelo portão ficava a acompanhá-la pela janela, chamando por ela. Outras crianças me viam e começavam a fazer o mesmo. Depois, saía chorando e gritando pelos corredores da escola, tentando encontrar a saída e alcançá-la a tempo. (U)

Num artigo de Ana Kiffer (2006) sobre o corpo e a prisão, escrito a partir da análise de memórias de um prisioneiro, a investigadora salienta que a prisão impõe a reorganização das funções fisiológicas e semânticas do corpo, através de práticas de repressão. Também no contexto escolar podemos encontrar esta

imposição, ao ponto de a escolarização ser realmente sentida pelos alunos como prisão:

E, portanto, aos 10 anos eu fui condenada à prisão: fiquei interna no colégio de onde só saía ao fim de semana. (...) Levantar às 6h da manhã; rezar junto da cama; lavar e vestir, sem nunca mostrar um milímetro do corpo descoberto (aprendíamos técnicas para nos vestirmos e despirmos adequadamente e com o devido pudor); fazer a cama; rezar novamente; ir para a sala de estudo até às 8h, sem possibilidade de regressar à camarata. Às 8h, o pequeno-almoço, antecedido e seguido das devidas orações. Seguiam-se as aulas e, por fim, o almoço, com as orações antecedentes e seguintes. Pequeno intervalo e novas aulas até (penso eu) às 17h. Lanche, orações antes e depois. Sala de estudo até à hora de jantar. Jantar, com mais orações antes e depois. Sala de estudo até às 22h (se a memória não me falha). Dormitório e, antes de deitar, a oração final do dia. (D)

E também ao ponto de a escola ser um lugar de onde se quer fugir e o corpo doente ser usado como tábua de salvação do corpo prisioneiro e sem afeto:

E assim se passou o 1º ano (hoje 5º ano). E assim se iniciou o 2º ano. O sofrimento nunca diminuiu e eu comecei a pensar em formas de acabar com ele. Percebi que, se estivesse doente, iria para casa. Devo ter descoberto isso durante alguma gripe ocasional. Perante esta fabulosa descoberta, pensei em estratégias para arranjar febre. Lembro-me de dois: i) dormi com meias de lã molhadas noites a fio, repetindo a estratégia quando, recuperada da doença, voltava ao colégio; ii) quando tinha febre, mascava uma chiclete e, depois, guardava-a cuidadosamente e utilizava-a dias sucessivos; os micróbios, pensava eu, continuariam a prolongar-me a febre e a deixar-me doente. Deu resultado. Fiquei com febre várias vezes. De todas elas telefonavam para casa e, de todas elas, eu ia para casa. Infelizmente, ficava boa rapidamente. (D)

Segundo a análise de Kiffer (2006:277), «da disciplina e do hábito [do corpo] chegamos à ferida e à marca» do sujeito e a cadeia produz forças que se

imprimem nos corpos, tornados vulneráveis pela subordinação maquinal e pela anulação da sua força afetiva. Também o corpo de (D) sucumbiu ao sistema da escola-prisão:

Paralelamente, comecei a ter fortes dores de cabeça, sensações de desmaio e outros sintomas, que não me lembro de me fazerem receber manifestações de afeto, mas apenas os cuidados essenciais. (D)

c) Do corpo dos colegas

O choque aparece, de novo, como reação frequente nestas vivências negativas, aqui bem evidente através daquilo que é observado nos outros.

Neste exemplo, é como se a narradora incorporasse o que vê acontecer aos corpos das colegas:

Como ninguém acertou (as férias tinham tratado de levar a tabuada a banhos), todas as meninas foram presenteadas com algumas reguadas. Para mim foi um choque enorme. Nunca pensei que alguém pudesse ser batido com um pau (forma como eu designava aquele objeto desconhecido, que era a régua). Chorei todo o tempo em que as minhas colegas apanharam, esfregando os olhos para limpar as lágrimas, com medo de ainda sobrar para mim, se a professora se apercebesse. Cheguei a casa cheia de dores de cabeça e no dia seguinte fiquei de cama. (...) Eu era boa aluna, bem comportada, nunca apanhei. É verdade que me doía cada pancada nas outras, mas sobrevivi. (D)

Também a injustiça volta a ser referida perante a incompreensão dos castigos aplicados na escola:

Os castigos corporais eram também a marca do colégio. A injustiça que os originava arrepiava-me toda (...). As reguadas, ou até mesmo as sovas, que via outras crianças apanharem por não saberem a matéria ou por pequenos desvios de disciplina (como poderiam eles ser grandes?) doíam-me bem fundo. (D)

É bem evidente da leitura dos relatos o impacto do que os narradores viram acontecer aos outros, ao ponto de esses episódio serem relatados tantos anos depois. Neste exemplo, a aluna destaca a humilhação, que se adivinha que terá sido levada a cabo pela exposição dos colegas à turma:

She was strict but she liked me. At the start of everyday she would shout 20 times tables at us in quick succession. On the first day of this I only got 5 right, but over the year I learned my times tables. Some other kids didn't and she would humiliate them. (T)

A questão da discriminação também é notada nos testemunhos que se reportam ao que foi visto ser feito a outros:

Embora a minha professora, dona R, não batesse a toda a hora, recordo-me que havia uma divisão clara entre os elegíveis e os não elegíveis ao castigo. Tinha uma caninha comprida, que quase chegava da sua secretária ao topo da sala disposta em “U”, e uma régua de madeira, com um pequeno buraco. Nome de código, “menina do olho”, porque através dele espreitava a sala... (...) Havia uma coisa que me incomodava: quando os “meninos da vila” (classe média-alta) faziam anos, lembro-me que lhes dava um presente. Aos outros, parece-me que não. (I)

O “professor anti-modelo” está expresso no impacto que a professora primária teve na formação (O), que é hoje professora do 1º ciclo do ensino básico:

A minha professora primária... Tenho poucas memórias dela mas tenho consciência que sou, em tudo, diferente dela. Recordo-a bem na posição que lhe era habitual... A nossa sala de aula tinha as carteiras antigas, de madeira, com prancha e tinteiros de porcelana e tinta azul. Eu sentava-me na segunda carteira da fila do meio, ela sentava-se na primeira, virada mesmo para mim e daí ensinava. Muito magra... seca mesmo, alta, óculos com lentes grossas, daquelas que fazem os olhos pequeninos, e de armações grossas... castanhas. Cabelo nem curto nem comprido, apenas penteado, sem cabeleireiro. Bata branca... imaculadamente branca, com bolsos que transportavam sempre o lápis e as canetas azul e vermelho. A

voz meio rouca mas bem colocada, altiva e agreste para todas as minhas colegas de condição social mais baixa. Era a elas que batia sem dó... É o som das palmadas misturado com o cheiro (des)agradável dela que me chegam até hoje, mas só muito de vez em quando... Sou, como professora, tudo o que ela nunca soube ou quis ser. (O)

Ainda sobre a atitude discriminatória, temos um exemplo de género:

She also hated boys. There were two Michaels in my grade that year and she hated both of them. I remember her making them cry. (T)

Embora o excerto que se segue não diga diretamente respeito ao corpo do professor ou dos colegas, a mesma participante conta um episódio de discriminação racial em que a professora verbaliza uma diferenciação de comportamento baseada na etnia e no que é expectável em termos de comportamento dos corpos:

I remember she was racist – when my sister had her the year before she told the kids ‘we don’t wander around like Aborigines, we sit down like nice boys and girls’. When my sister told my mum this, mum cried. I think she complained later also. (T)

Há dois relatos que fazem refletir sobre uma distinção entre corpo ausente e corpo desaparecido. A partir do relato que se segue, dir-se-ia que o corpo está “ausente” quando o sujeito não está conectado com o ambiente ou, mais propriamente, com os outros:

Mas o que mais me marcou foi a atitude do professor (...) que, como adulto responsável, podia ter tido alguma atitude, ter prestado algum auxílio, mas não, ficou ali tão abismado como nós. Quando ela [a colega de turma] recuperou os sentidos, o que na verdade não demorou muito, a única coisa que ele fez foi perguntar se ela precisava de um copo de água. Não houve nenhuma espécie de consolo, de demonstração de preocupação, nenhum gesto reconfortante. Até hoje lembro-me dessa história e nunca tinha refletido sobre a presença (ou falta de) do corpo neste caso. (GG)

Temos agora um relato sobre o contacto com a morte, com o corpo desaparecido. Esta é uma descrição que se reporta ao seguimento de uma tragédia que vitimou dezenas de pessoas na região:

Estão presentes na minha memória os rostos cheios de angústia, naquela manhã de segunda-feira. Mesmo a Professora mais fria se tornara emotiva. (...) Desde aquele dia de Inverno, a percepção dos corpos felizes mudou. Mudaram as expressões no rosto de cada um. Mudou a vida na escola. Tinham desaparecido colegas. (R)

d) Dos contextos

É sabida a relação entre a organização do espaço e do tempo na escola e a submissão do corpo à formatação institucional:

Lembro-me que a sala tinha o teto muito baixo e era pouco ventilada, o que me deixava um bocado desconfortável e quase sufocada. (U)

Naquela escola, não pude me adaptar às carteiras enfileiradas que me serviram de obstáculos para aprendizagem e motivos para uma nova brincadeira, pular de uma a outra como um novo desafio, que não foi aceita por professoras e direção. (Z)

(...) uma sala enorme, para mim que estava habituada à garagem onde frequentava a 1ª classe — sim, eu disse garagem; as carteiras alinhadas em três filas espaçadas — não fossem os candidatos caírem na tentação de copiar; três professores que após nos indicarem o lugar em que nos devíamos sentar nos explicavam como iria decorrer o exame. Tudo me parecia austero, o que deveria ser sinónimo de importante... (FF)

As estratégias de controlo e disciplina dos corpos na escola foram bem estudadas por Foucault (1999), associadas à intenção de domesticar os sujeitos. Os espaços escolares estão impregnados de regras, mais ou menos explícitas, que ditam quais são as funções que devem ser ali realizadas, os acessos permitidos e proibidos, entre outras condições preestabelecidas. Eizirik e

Comerlato (1996) mencionam que dentro da própria sala de aula estabelecem-se hierarquias de saber e capacidades, pela distribuição dos alunos nas carteiras, como ilustra o retrato de estigmatização que (K) decide destacar:

Finalmente o medo de escola parou, pois nem batia, nem dava reguadas, apenas uns puxões de orelhas que na altura era bem pacífico. A sua estratégia [do professor] era o jogo do sobe e desce, de carteira em carteira mediante os resultados, ora em direção à sua mesa (bons resultados) ora a caminho da 3ª fila de mesas a contar da janela (mais longe da sua mesa). (...) Não me dava mal pois eu andava “lá para o meio”, dia mais à frente, dia mais atrás. Coitados dos estigmatizados que estavam nas carteiras do fim, que mesmo quando “mexiam” era uma “mesita à frente outra atrás” mas por lá continuavam! Coitado também do Orlando, sempre em 3º e 4º lugar sem nunca chegar à 1ª mesa (de dois lugares) e levava mais puxões de orelhas que todos... (K)

Mesmo em situações em que não há a intenção de marcar uma hierarquia ou de diferenciar, o/a professor/a pode estar a criar situações indesejáveis para os alunos:

Senti-me sempre muito seguro na aprendizagem. Houve alturas em que me colocou sentado ao seu lado, na sua mesa, para não copiarem por mim, situação que me deixava algo desconfortável perante os meus colegas. Eu detestava qualquer diferenciação. (KK)

Sabemos que a escola está física e funcionalmente dividida em diferentes espaços, demarcados até de forma territorial (Eizirik & Comerlato, 1996; Estrela, 2002). Este é um contributo que descreve um episódio passado na sala dos professores, onde é descrita a reação a um “corpo proibido” àquela sala:

Fui à sala dos professores procurá-lo. Eu vasculhava a sala com o olhar, a procurá-lo. Percebi que aquele ambiente não era adequado para mim. Os professores pareciam incomodados com a minha presença. Alguém me perguntou o que eu queria e eu disse quem procurava. E gritaram chamando-o. Ele estava no banheiro, acho eu. Logo após, alguém

proferiu um comentário como, “era só o que faltava, nem em nosso único local de descanso podemos ter paz”. O professor M apareceu e disse algo como “se existe uma sala para nós, é porque primeiro existem eles. Não há professor sem aluno”. Parecia uma das frases de minha avó. Ele era mesmo um homem sábio. (...) A sala dos professores era como um templo para nós, alunos. Era quase um “lugar sagrado”. Ninguém ousava entrar naquele espaço de seres quase deuses. Eu havia optado falar com ele ali, longe dos meus colegas, exatamente para evitar constrangimentos e gracejos. Não fui muito feliz na escolha. Pensei que ali estaria segura. Acho que eu quis chorar, acho que fiquei vermelha de vergonha. Expliquei que estava com problemas para entender a aula. Pior, durante a aula compreendia muito bem o que fazer, acompanhando-o a resolver as questões no quadro. Mas, em casa, quando chegava a minha vez, não conseguia desenvolver o raciocínio. Falei com ele sentindo todos os olhares voltados para mim. Acho que minha voz mal saía. Ele informou-me o número de telefone dele e disse que da próxima vez que tivesse dificuldade com algo, poderia ligar. (U)

4.2. Reflexão sobre os relatos escritos

Os relatos que aqui se apresentam constituem uma recolha de vivências escolares, baseada na experiência dos sentidos e da ação dos corpos na escola.

Uma primeira observação a fazer prende-se com a organização dos dados, distribuídos pelos campos *Corpo do professor*, *Corpo do/a aluno/a (narrador/a)*, *Corpo dos colegas* e *Dos contextos*. Dada a complexidade e a constituição polissémica da noção de corpo, não seria possível nem pertinente definir categorias de análise mutuamente exclusivas. Pelo contrário, ainda que tenhamos procurado separar os principais elementos que compõem a dinâmica interacional da relação educativa na sala de aula, o que se verificou deste sistema categorial foi que estes são completamente interdependentes. A possibilidade de permuta dos testemunhos pelas diferentes categorias evidencia um efeito circular e contínuo de ação-reação entre professor, aluno e turma que,

interessantemente, faz sobressair a relação educativa como um tecido interpessoal de emoção, cognição e comportamento, que é produzido, alicerçado e influenciado pelos e nos corpos na escola.

Na memória do narrador parece haver uma representação estável do outro e do próprio nas estórias partilhadas, a partir de uma recriação imagética dos corpos, da experiência sensorial e das ações. Constatase que, de facto, recordar a partir dos corpos nesta temática é revelador da riqueza da relação educativa e da vivência escolar, no que respeita ao desenvolvimento da inteligência socioemocional, cognitiva e ética. Efetivamente, a convivência ou, se preferirmos, o encontro intersubjetivo é criativo, gerador de significados e produtor de subjetividades a partir dos corpos dos sujeitos. Cunha e Silva (1999) adjectiva o corpo de “polinizador”, expressando a visão de que o corpo fecunda os lugares, criando espaços de relação e de saber.

As emoções parecem ser estruturantes na narração dos episódios e o corpo aparece como o fiel depositário destas experiências e memórias, evidenciando o seu papel no encontro educativo como produtor de permanências. Nesta análise, dá-se conta que na prática educativa escolar, apesar de o foco estar muitas vezes no recrutamento das habilidades lógico-rationais e no conhecimento factual, a aprendizagem e a recordação não acontecem num domínio puramente racional, esterilizado de emoção. Diz Damásio (1995) que, pelo contrário, os processos cognitivos são profundamente afetados pelos processos das emoções, sendo os primeiros suportados pelos últimos. Em suma, a emoção sustenta a cognição e as emoções que se fazem ler e sentir nos corpos na escola (do professor, do próprio e dos colegas) fazem ressonância nos corpos-sujeito e vão dando forma ao reportório de valores e ações de cada um, pois é a partir da via emocional que as influências sociais moldam a aprendizagem, o pensamento e o comportamento (Goleman, 2012; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Em boa verdade, talvez se possa dizer que o estudo sobre o corpo na escola vem reforçar a importância da emoção na educação, e vice-versa. Os processos de reconhecimento e resposta que constituem o interface entre cognição e

emoção acontecem de forma privilegiada na relação educativa, caracterizada por ser um encontro entre sujeitos (corpos-sujeitos), de frequência regular e com um grupo relativamente estável (Estrela, 2002; Ribeiro, 1989). Ora, estes processos (que são tornados possíveis pela convivência) são imprescindíveis para os mais diversos tipos de criatividade, incluindo “a criatividade social a que chamamos de moralidade e pensamento ético” (Immordino-Yang & Damasio, 2007:7).

São também as interações sociais e culturais que espoletam o pensamento e a memória, sendo estas competências que se organizam em função do Outro (Candau, 2013). Nos relatos sobre a corporeidade na escola, o poder das imagens mentais permite-nos aceder ao contacto íntimo, digamos assim, com a sala de aula, os professores e os colegas, recriando de uma forma quase natural para o leitor o que foi vivenciado, como foi vivenciado e que efeito produziu.¹²

Nesta “memória do corpo” conservamos a percepção das sensações (luz, cores, formas, sons, temperaturas, aromas, sabores, sensações táteis, movimentos) que penetraram pelos sentidos. Dito de outra forma, a memória constitui-se a partir do corpo, pois a multissensorialidade é a forma habitual de o ser humano perceber o mundo e relacionar-se com ele (Howes, 2003). É importante notar que o que entra e permanece na memória não são as coisas em si, mas sim as imagens que as representam (Damasio, 2000). São estas imagens que são evocadas no processo recordativo e que nos espantam pela possibilidade que nos trazem de recriar, a partir da aparente escuridão, as percepções, as sensações e os estados afetivos experimentados noutro momento, mas que, entretanto, se imprimiram no nosso corpo como um saber, uma atitude ou uma aptidão (Candau, 2013).

¹² Faz sentido trazer aqui a descrição poética feita por Santo Agostinho, como forma de enriquecer o entendimento daquilo a que chama o imenso palácio da memória, «onde estão tesouros de inúmeras imagens trazidas por percepções de toda a espécie (...). Aí estão presentes o céu, a terra e o mar com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, as acções que fiz, o seu tempo, lugar e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recordo, aprendidos ou pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem.» (Santo Agostinho, 2008, Livro X:295, 297, 298)

Pela visibilidade que os relatos dão aos sentimentos e significados construídos na relação intercorporal professor/aluno/turma, e em jeito de conclusão desta reflexão, podemos dizer que o corpo e a emoção constituem uma espécie de baluarte para a consciência identitária, o que, no âmbito da educação, vem resgatar a reflexão sobre o que queremos da escola e valorizar a significância das relações humanas no processo educativo para que a escola imprima nos corpos uma relação crescente com o conhecimento, a solidariedade e a ética.

5. Entrevistas biográficas

De uma maneira geral, as três entrevistadas mencionaram aspetos que encaixam em categorias temáticas já identificadas nos relatos escritos. Contudo, em cada conversa há uma dimensão que parece chamar mais a atenção, favorecendo a problematização do corpo a partir de três importantes elementos que se combinam na escola: tempo, espaço e sujeitos, como lembra Barroso (1995).

Nas narrativas interpretativas que aqui apresentamos procuramos, dedutiva e indutivamente, organizar alguns temas em torno dos três vértices identificados na Figura 18.

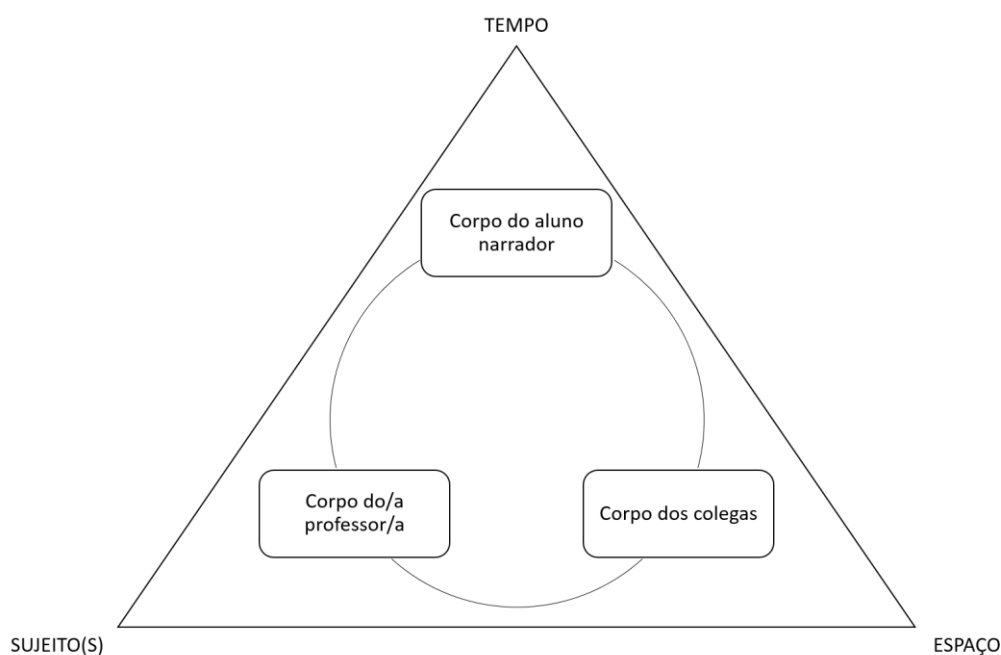


Figura 18 - Modelo de análise das entrevistas biográficas

Para organizar a leitura, as temáticas resultantes da análise das entrevistas encontram-se listadas na tabela 5.

Tabela 5 - Temáticas das entrevistas

Entrevista	Temáticas
O espaço de Aurora	Espaços de desencontro: escola como separação Espaços de encontro: presença do professor Espaços de ditadura e de liberdade: escola e corpo livre Outros espaços de aprendizagem Espaço da infância: proximidade
O tempo de Dulce	Tempo como dispositivo de poder Tempo para a relação Tempo fora da escola Tempo da infância Tempo longitudinal: impacto Tempo de ter consciência
O planetário de Sofia ou o corpo-sujeito	Campos gravitacionais e relação educativa Metáfora do castelo: espaço de aparição ao outro O professor do currículo O professor do encontro Sofia hoje: do saber e do afeto

5.1. O espaço de Aurora

O corpo é rodeado e rodeia – é um corpo espacial – influenciado e influenciando o espaço.

Gonçalo M. Tavares (2013)

in Atlas do Corpo e da Imaginação

O encontro com Aurora realizou-se no seu gabinete de trabalho, cujas paredes exibem quadros, fotografias, pinturas e objetos vários, que acabam por trazer para ali outros espaços e também por nos fazer sair dali para outros contextos de conversação. A entrevista nunca se afastou muito da relação do corpo com o espaço. Do espaço geográfico ao funcional, do espaço individual ao coletivo, do espaço da ditadura ao da liberdade, do espaço da infância ao da docência, Aurora convida à ideia de um corpo virado para o exterior, em relação com o contexto, e à evidência dos contextos que o corpo traz em si.

É clara a influência que África, onde passou a infância, teve nas suas vivências corporais e na constituição da sua subjetividade. Relembra o clima quente como um dos principais libertadores do corpo, desde logo pela implicação na escolha de um vestuário que permite expor com naturalidade uma certa nudez. Na entrevista, explica que o calor atrai as pessoas para os espaços exteriores, espaços comuns onde permanecem mais tempo, contribuindo para naturalizar a convivência e para formas de estar mais coletivas. De facto, o clima também faz os corpos e os comportamentos: *“o calor proporciona... tu ficas até mais tarde na rua... (...) Era muito mais coletivo”*, até porque, como nota Ribeiro (1991), a copresença incita, por si só, à comunicação e, por inerência, promove experiências de intimidade emocional.

Para além disso, a narradora descreve um espaço de grande amplitude, com menos barreiras físicas, proporcionando o desenvolvimento de uma dimensão corporal mais livre e ampliada. Esclarece que é *“uma menina que cresce num clima tropical e numa cidade pequenina, sem fronteiras físicas (...)”*. Há pouco

tempo regressou à cidade onde nasceu e a oportunidade de voltar a estar de *corpo presente* naquele espaço geográfico fez ressonância na sua identidade e conta que *“deu para perceber, de facto, por que é que eu sou do espaço (...), enfim... da montanha e savana sem fim”*.

a) Espaços de desencontro: escola como separação

Em alguns relatos escritos vimos já que a escola é descrita como espaço que separa pelo corpo. Também aqui, na história de Aurora, a escola surge como esse elemento de cisão e discriminação, expressando a antítese da partilha, fraternidade, liberdade e do convívio. O moralismo do fascismo tinha o corpo como pecado e instrumento, tendo sido a Escola um veículo de exercício moral e ideológico, como foi já dito nos capítulos teóricos deste trabalho. Apesar de considerar que no país onde fez a escolaridade havia mais liberdade do que em Portugal, a sua escola não deixava de estar sob o jugo do salazarismo e Aurora conta que, nos seus tempos de estudante, rapazes e raparigas iam juntos no trajeto para a escola e depois *“chegas e és desdobrado para edifícios diferentes. (...) Era das maiores hipocrisias do projeto fascista”*. Portanto, fora da escola havia união e dentro da escola... divisão. Aurora não esconde a estranheza que sentia na altura: *“Era tão antinatural a escola separar-nos!”*

É interessante dar conta de que os/as alunos/as procuravam estratégias para contrariar esta repressão ou, dito de outra forma, para criarem espaços de encontro e de toque no meio da separação imposta pelo moralismo controlador e por uma arquitetura escolar que ajudava à divisão. Numa investigação realizada por Eizirik e Comerlato (1996), as autoras comentam, justamente, a procura de espaços de encontro por entre o território de desencontro que constitui o contexto escolar. Aurora utiliza até a expressão *“sobrevivência”*, vincando o carácter contranatura destas medidas de controlo dos corpos: *“Por sobrevivência (...), nós atrasávamos o mais possível a saída para os rapazes já estarem a sair quando a gente descesse da escadaria ao meio dia e meia e podermos ir todos uns contra os outros e tal e tal... e ter uns amassos naqueles corredores todos...”*. À estranha proibição do contacto pela escola opunha-se a

resiliência dos corpos-sujeitos que, dentro do possível, procuravam o encontro: *“Quando o pessoal se tocava, as funcionárias aflitas a bater palmas para a gente ir embora, os rapazes a chegar rapidinho para a gente se tocar rapidamente. Era uma hipocrisia”*, repete.

O mesmo poder controlador era exercido sobre os corpos negros e brancos. Aurora explica que a escola que frequentava, *“evidentemente, era uma escola para brancos. E isso, de verdade, não era possível esconder”*. E, naturalmente, também sobre a segregação racial Aurora diz que *“era tudo muito hipócrita, porque cá fora era tudo em conjunto!”*, dando a entender que, afinal, a escola das boas experiências estava fora dela, como se fosse no negativo da fotografia que estivesse a convivência de etnias, classes sociais e gêneros.

b) Espaços de encontro: presença do professor

Transparece no discurso de Aurora a apologia da partilha, da cooperação e da convivência, concebendo o projeto educativo como um espaço de encontro: *“(…) mais do que o método é a forma. (...) Porque, de verdade, isto do projeto de educação é um projeto cooperativo, cooperado, de partilha com o mundo, com as oportunidades, com os livros, os materiais e com os outros. Portanto, só pode ser feito uns com os outros.”*

Ao conversar sobre a sua atividade docente atual, a professora destaca a questão do prazer. Dir-se-ia que a partir do prazer é criado um espaço de encontro e de contágio, porque quando o professor está na sala de aula *“o que salta é o prazer de estar ali ou não. E o profundo respeito pelos alunos”*. Goleman (2012) recorre a esta noção de contágio emocional, quando explana sobre a qualidade da empatia, e na narrativa de Aurora dir-se-ia que o prazer “salta” porque é autêntico – há autenticidade, um termo utilizado por Rodgers e Raider-Roth (2006), naquela forma de estar e isso é irradiado na e pela fisicalidade. Também Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016) fazem referência a esta suscetibilidade para o que é genuíno e concretizam sobre a sensibilidade dos alunos para detetar se a pessoa – o professor – está completamente ali. Quando

declara “*Eu escolho estar aqui*”, Aurora está a referir-se à autenticidade do estar, no sentido de se afirmar como pessoa que está realmente ali, naquele lugar, naquele momento, daquela forma tão conectada. Esta descrição remete-nos imediatamente para a noção de presença, um aspeto essencial da relação pedagógica de que nos falam Estola e Elbaz-Luwisch (2003) e Rodgers e Raider-Roth (2006), apresentado como um conceito fundamental mas de definição esquiva, melhor traduzido pela ideia de conexão mental/emocional/física do professor consigo próprio (autenticidade), com os alunos e com o saber; a presença é uma forma de estar completamente ligada com o propósito de ensinar e aprender, uma disposição evidente na narrativa de Aurora.

c) Espaços de ditadura e de liberdade: escola e corpo livre

A apresentação que faz de si em criança faz-nos imaginar um corpo irreverente, pela apropriação da liberdade que o espaço proporcionava, justificando assim as frequentes subidas ao telhado ou às árvores. Foi lá, no seu país africano de origem, que frequentou um jardim-de-infância que apostava muito no “trabalho ao ar livre” e um colégio que “era muito gigante e muito desafiante e muito amplo”. A Escola que teve a oportunidade de conhecer neste contexto – onde teve aulas de expressões, como teatro, pintura e música – “era muito mais aberta e muito menos cinzenta do que esta [a Escola de Portugal no Estado Novo]”. Sugere que a distância relativamente ao governo central e o tamanho do território de Portugal continental eram motivos para a ditadura conseguir exercer um controlo mais cerrado em Portugal, sendo uma das manifestações do regime salazarista a reduzida liberdade do corpo na Escola.

Quando fala do 25 de Abril, que vem revolucionar também o paradigma educativo, Aurora conta como o Movimento da Escola Moderna contribui para salvar a relação educativa da pobreza do projeto fascista e sublinha a importância da experiência do Magistério Primário na sua identidade docente, afirmando “Eu sou a professora que sou, porque tive a oportunidade de fazer o curso da escola do Magistério Primário”. Recorda, assim, com prazer a época do Processo Revolucionário em Curso, que abre alas à libertação do corpo na

escola, caracterizando-a como um espaço de atividades e expressões: “Sim, nós estamos a falar de um tempo muito desafiante em termos educativos e culturais. E, portanto, a questão da expressão dramática, do corpo, da música, da pintura, da escultura, da poesia... e tu não fazes nada disso sem o corpo, não é?”

Esta viragem para um projeto de educação integral exponencia as oportunidades dadas à experiência corporal e ao enriquecimento da relação professor-aluno, que a narradora associa a formas diferentes de pensar e viver a escola, desde o espaço da sala de aula a outros espaços de aprendizagem.

d) Outros espaços de aprendizagem

O efeito positivo do encontro educativo noutros espaços para além da sala de aula já tinha sido identificado, na análise dos relatos escritos, como um dos fatores associados à construção de uma relação de partilha, confiança e aprendizagem entre professor e alunos. A verdade é que, fora da sala de aula ou fora da escola, as situações de relação são diferentes daquelas do quotidiano escolar (Martínez-Álvarez & González-Calvo, 2016), porque diferentes espaços trazem possibilidades menos normativas de expressão corporal e, por isso, abrem portas a outras formas de conhecimento interpessoal – «alargar os movimentos e os percursos é alargar a experiência» (Tavares, 2013:122). Isto ganha particular relevância no contexto escolar por ser um espaço altamente orientado para a aprendizagem. Efetivamente, Aurora recorda com muito apreço um dos seus professores do Magistério, que não confinava a relação pedagógica às quatro paredes da sala e ia ao encontro do conhecimento noutros espaços (Farah, 2010). Conta-nos que *“são nas muitas horas de café, nas muitas horas de conversa, onde a gente descobre outros textos, às vezes, que estão para além do currículo..., (...) que a gente aprende a descobrir a importância da escola e de ser professor”*, como se nos outros espaços fora da escola se quebrasse o feitiço do *habitus* e fosse possível aos corpos experimentar novas coreografias de existência.

Nos seus primeiros anos como professora Aurora não esquece esta relação importante entre o corpo e os espaços, até por força das circunstâncias do sítio onde foi dar aulas:

Era eu e nove crianças das classes todas. Não havia escola, era uma classe, uma salinha alugada e, portanto, a gente tinha muito tempo para andar pelo monte, pelo pinhal... tomávamos banho no rio e essas coisas todas que hoje são proibidíssimas de fazer... (...) Aprendi imensa coisa do rio, do pinhal. Uma vez por vez vínhamos à escola cá acima, grande, a de [nome do local], para os meus putos jogarem futebol com os meninos de [lá], que tinha... eram mais meninos, eram para aí 30. Nós éramos só 9. Tu estás a ver? Tu não tens como te desprender do corpo, dos afetos, dos abraços...

Sobre a significância da apropriação dos contextos pelo corpo e do conhecimento construído pela experiência, Aurora partilha um episódio que veio a ser um ponto de inflexão na sua configuração como professora. Numa visita que fez com os seus alunos à praia (alguns nunca teriam visto o mar), duas crianças abraçam-na, exclamando “(...) *tão lindo... É exatamente como a professora nos explicou... são tão lindas as salinas!*”. Ora, não se tratavam de salinas, mas sim do areal da praia. Aurora reflete aqui sobre a distância entre aquilo que conta e o que os alunos compreendem, fazendo pensar na importância das vivências imediatas como fonte de aprendizagem e nas oportunidades educativas da relação do corpo com o mundo, os materiais e os outros, aspetos estudados por Alerby e colaboradores (2014) .

A propósito do contacto com materiais, nestes primeiros anos de docência Aurora procura encurtar distâncias e, de alguma forma, aproximar os alunos da sua escola aos alunos de uma escola que ficava da outra margem do rio. A correspondência escolar previa a troca de objetos e cartas por correio entre crianças de escolas diferentes. De certa maneira, na correspondência de materiais figurava a extensão dos corpos, outro aspeto que Alerby et al. (2014) afloram a partir da obra de Merleau-Ponty; na história de Aurora, aquela era uma forma tangível de as crianças contactarem com as histórias umas das outras.

e) Espaço da infância: proximidade

Mencionando a questão da autenticidade na forma de estar na sala de aula, Aurora admite que a sua facilidade de comunicação *“tem a ver com o facto de ter sido professora de crianças”* e insiste que a experiência com crianças contribuiu definitivamente para a sua forma de estar na relação pedagógica, pois entende que é um contacto que desenvolve a capacidade afetiva e de aproximação. Talvez a experiência com crianças desperte o sentido ou o impulso do cuidar. Faz um retrato da vivência corporal da infância muito ligado ao toque, ao afeto, porque *“a faixa etária proporciona isto”* e deixa em aberto a reflexão de que *“no 2º e 3º ciclo as pessoas vão-se afastando dos abraços, não é?”*

Descreve o trabalho com a infância como um trabalho que passa muito pelo corpo e diz que não é capaz de imaginar um projeto de educação integral *“que não se faça pelo corpo, pela voz, pelos abraços...”*. Aurora traz para a conversa os pequenos detalhes que, como já evidenciaram os relatos escritos, acabam por ficar registados no corpo-sujeito:

(...) tens aqui a infância que é muito favorável à questão dos abraços, dos afetos, dos mimos, do choro... da criança que traz o nariz sujo, tens que ajudar a limpar o nariz; da criança que traz a maçã para tu descascares a maçã; do sapato para tu apertares; da calcinha que tu ajudas a apertar o cinto. E, portanto, tudo isto traz um toque, uma envolvimento.

Muito por conta da oportunidade de contacto com crianças, Aurora entende que ser professor passa também “por esta questão dos afetos, que depois se afastou dos programas, da escola, dos projetos”, mas que a professora tem inscrita na sua dimensão corporal e na forma de se relacionar com os alunos, apropriando-se dos espaços como oportunidades educativas e do prazer profissional como criador de espaços de encontro.

5.2. O tempo de Dulce

O corpo também rodeia e é rodeado pelo tempo; o corpo não é apenas uma coisa que tem coisas à sua volta, é também um tempo que tem memória e projecção.

Gonçalo M. Tavares (2013)

in Atlas do Corpo e da Imaginação

Esta entrevista dividiu-se em três tempos. Do pátio exterior da faculdade, onde nos encontrámos (primeiro momento), passámos para a cafetaria (segundo momento) e, por fim, para o corredor da biblioteca (terceiro momento). A história de Dulce destaca a necessidade de dar tempo ao corporal na relação educativa, levando-nos a questionar como é vivido o tempo na escola. Os tempos impostos, os ritmos alterados, a ligação entre a consciência corporal e a consciência temporal e a importância da lentidão são algumas das ideias levantadas pela análise desta entrevista.

a) Tempo como dispositivo de poder

A relação professor/aluno é circunscrita por horizontes temporais institucionalmente definidos. O tempo escolar é uma construção artificial que fragmenta as vivências interpessoais e as aprendizagens (Estrela, 2002). Dizemos, por isso, que os tempos impostos pela escola afetam a relação educativa.

Para além da aplicação dos tempos institucionais na regulação e controlo dos sujeitos e das práticas (Foucault, 1999), podemos pensar também no uso do tempo como prática disciplinar usada na relação direta professor/aluno (Eizirik & Comerlato, 1996). Dulce partilha o episódio de um professor de quem tem “*recuerdos muy duros*”, porque era muito autoritário e controlador, “*nos daba muchos gritos y siempre nos estaba castigando, siempre*”. Relata que tinha a

sensação física de estar sempre presa “*en el bunker (...) debajo de tierra*” e complementa que “*era un hombre muy unido al régimen franquista*”. Dir-se-ia que a biografia corporal do professor (Martínez-Álvarez & González-Calvo, 2016) continha a aculturação de uma ideologia política ditatorial. Castigava os alunos, obrigando-os a manter durante muito tempo uma determinada posição corporal:

Nos pegaba con una vara en las manos, nos ponía frente a la pared. Si te veía con un chicle, por ejemplo, te hacía ponerte el chicle aquí en el dedo y estar toda la hora con el brazo así [exemplifica levantando o braço], y si se bajaba el brazo con el chicle, te daba con la vara.

Dulce destaca que procurava passar despercebida, invisibilizando-se. Continuando a narração dos comportamentos agressivos e ofensivos do professor, descreve a imagem de “*un hombre viejo, baboso, a mí me daba un poco de asco*”.

A narradora compara a escola que viveu com a escola atual, vivida pela filha. Observa que a escola de outrora era “*una escuela que ha castigado mucho al cuerpo de muchas formas distintas, desde castigo físico hasta castigo psicológico, hasta castigos afectivos, hasta castigos económicos e sociales*”, em que a organização do tempo e do espaço tratava o corpo como máquina. Hoje, apesar de já não ser usual a aplicação de medidas disciplinares de uma severidade explícita, não deixa de assinalar que o tempo continua a deter um controlo influente sobre os corpos das crianças e dos jovens na escola, considerando que a escola altera, inclusivamente, os ritmos vitais e condiciona as formas naturais de expressão e vivência corporal na infância:

Es que mi hija no quiere ir al cole, porque? Dice por qué ella tiene que madrugar tanto. Esa es una manera de castigar al cuerpo en el mundo infantil. Un niño, ese no es su ritmo vital, los horarios que tiene la escuela no son los horarios de la naturaleza de un niño.

Destaca, assim, o antigo mas atual esquecimento do corpo pela escola. Na verdade, prefere esclarecer:

(...) en realidad no lo olvida. No lo olvida por que [a escola] se encarga, entre comillas, de sacrificarlo. O sea, no se le olvida que la persona es un cuerpo físico, el tema es que no hay una presencia de los significados que el cuerpo tiene en la vida de la persona.

b) Tempo para a relação

A conversa com Dulce deixa perceber que considera que a relação educativa é uma interação que precisa de tempo para o corporal, para que saia valorizada a dimensão convivencial e afetiva e o enriquecimento das subjetividades e das aprendizagens. Santos (1999) refere-se à necessidade do tempo para amadurecimento da relação que ocorre num determinado espaço, tempo este que deve ser marcado pelo afetivo e pelo social para inscrever mudanças positivas noutros domínios (Hughes et al., 2008; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Na descrição que faz de um professor de quem gostava, Dulce sublinha esta valorização do “dar tempo”:

Era un hombre afable, que no gritaba, que eso me gustaba a mí, no gritaba y era un hombre comprensivo, daba tiempo, daba tempos. Nos hacía trabajar en grupo, que eso era importante (...). Y era un hombre que desprendía pasión cuando enseñaba. (...) era un hombre apasionado com la enseñanza (...).

A leitura deste excerto remete-nos para a importância de dar tempo para que a leitura intersubjetiva aconteça e para que assim ocorra o contágio do prazer e se construa a compreensão emocional, destacada por Hargreaves (2000, 2001) como condição fundamental para a relação pedagógica.

Dulce não esquece a cadência da forma de estar de uma professora e volta a mencionar o tempo, aqui patente na ideia de lentidão, expressa também no mimetismo do ritmo de fala que adota ao recordar a professora na entrevista:

(...) recuerdo a la maestra de segundo, era una maestra amorosa. También me acuerdo del nombre: Estrella. Era una mujer grande, muy lenta, muy templada, no se alteraba por nada. A mi aquello me impactó.

Estábamos en una clase oscura, fea, fría, sucia y húmeda, pues esa maestra tenía la cualidad de hacer que la clase fuera acogedora, ella llenaba la clase con su presencia.

Fala-se também de uma outra professora que levava biscoitos para a aula e dividia com todos os alunos. Dulce conta que *“hacía que el espacio de la escuela fuese como nuestra casa”*. Contextualizando a professora num tempo marcado por uma lógica muito patriarcal, acrescenta que *“nos ponía a coser, lo típico, pero también nos ponía a leer el periódico”*. Em torno deste eixo temático que é o tempo na entrevista com Dulce, faz sentido refletir sobre as possibilidades contidas no “dar tempo”, nomeadamente no que concerne às formas de contacto possíveis de experimentar na sala de aula, sem considerar tempo perdido aquele que se investe no desenvolvimento de geografias emocionais de proximidade entre o professor e os seus alunos (Hargreaves, 2000). Se pensarmos, como argumentam Korthagen, Attema-Noordewier e Zwart (2014), que a relação pedagógica se constrói pelo acumular de vários contactos momentâneos concretos (uns experienciados de forma positiva, outros de forma negativa), parece ganhar outra evidência a importância de haver tempo para que vários tipos de contactos ocorram, nomeadamente contactos mediados pelo plano sócio-afetivo.

Efetivamente, Dulce defende este ponto de vista quando diz que *“la relación en la docencia tiene que ser una relación de miradas”* e para isso é preciso escolher dar tempo a que se olhe a pessoa, o corpo-sujeito. Sente que *“en los contactos educativos la gente mira la pizarra, mira el [powerpoint] y mira lo que copia, pero no mira a la persona”*. Recordava com carinho um professor que inspirava confiança e convidava à participação, porque

era muy cercano y muy de contacto, siempre te ponía la mano en el hombro (...) y tú sentías que era una mano de compañía, tú sentías que era [afetivo]. Sí. Una persona que miraba a los ojos siempre que te hablaba. (...) Cuando llamaba decía: ‘Salga usted y explíquenos al resto’.

Também para a relação específica com o saber a narradora denuncia que os ritmos institucionalmente impostos são acelerados e que

no hay tiempo, porque lo importante es que me dé tiempo a terminar los contenidos y a que tú captes la idea y las ideas no se captan así con las manos, las ideas dejas que penetren en ti y luego tú tienes que hacer un proceso reflexivo con esas ideas (...). Las ideas necesitan tiempo y ese tiempo te da mucho de reflexión interna, o sea, de tú sola con tu cuerpo.

c) Tempo fora da escola

O tempo escolar é marcado pela repetição. No estudo realizado por Eizirik e Comerlato (1996), as investigadoras dão conta das manifestações de alegria nas crianças quando acontece um imprevisto ou um acontecimento espontâneo que quebre a rotina diária da escola. O quotidiano escolar é esquemático e programado, o que pode contribuir para a impressão de prazer e liberdade tantas vezes encontrada nas descrições sobre a vivência dos tempos passados fora da escola, ainda que a caminho dela:

A mí me encantaba ir a la escuela! Yo me sentía feliz yendo a la escuela, porque para mí el camino de ir a la escuela era una aventura. Donde yo vivía era a las afueras del pueblo y tenía que cruzar. El pueblo en aquella época tenía muchas zonas de cultivo, de regadío, tenía casas con jardines que eran libres, no estaban cerrados y para mí era una aventura yo nunca he ido por el mismo camino. (...) el camino de ir a la escuela era fantástico y como me gustaba tanto hablar, me paraba con las mujeres y a la vuelta también, con quien primero pillaba, me unía y me ponía a hablar (...).

De facto, o trajeto para a escola é um pedaço de tempo que não é controlado pelos professores ou pela instituição, onde Dulce pode adentrar-se sem pressa em experiências corporais e relacionais e isso é fonte de satisfação e crescimento.

Quando questionada se costumava pensar nos seus professores fora da escola, responde que os imitava, em brincadeira. “Yo soy Doña Isabel”, brinca na entrevista, imitando a forma como a professora se expressava. “Pero sí, los tenía presentes, no estaban ausentes en mi vida, era una presencia importante, sí”.

Charlot (2000) está certo quando afirma que cada um leva dentro de si o fantasma do outro – os professores inscrevem-se no nosso corpo biográfico, fazendo da relação pedagógica uma construção que existe para lá do tempo da escola.

d) Tempo da infância

Hargreaves (2000) e Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016) abordam as diferenças interpessoais na relação professor/aluno encontradas entre os diferentes níveis de ensino. Também a conversa com Dulce dá visibilidade a esta cristalização de uma escola afetiva no tempo da infância:

(...) el hecho en sí de estar en la escuela para mí era un mundo lleno de imaginación y lleno de posibilidades. Recuerdo cuando aprendí a leer, es que yo era feliz, era una felicidad absoluta. Era lo que sentía leyendo y haciendo manualidades. (...) Luego eso se perdió (...), sobre todo a partir de sexto, no recuerdo, séptimo y octavo. Hubo ahí, bueno pues, una presión más por la nota. Pero los primeros cinco años de escuela de primaria yo los recuerdo con mucha alegría. Con mucha.

Aparentemente, o desvio claro do foco de atenção para os resultados contribuiu para que a relação entusiástica de Dulce com a escola também mudasse. No seu ponto de vista, o ensino também é uma matéria da esfera das paixões e tem a convicção de que as relações educativas, independentemente do nível de ensino, deveriam ser mediadas a partir do afeto. “*Es que no hay cosa más bonita que aprender*”, remata.

Em concordância com o constructo da unidade emoção/corpo/cognição, de que Damásio (1995) é um eminente representante, Dulce chama a atenção para o papel da intercorporalidade (Csordas, 2008) quando relata que

todos tenemos experiencia de esos maestros que no sabes cómo te han enganchado en algo y eso tiene que ver mucho con la manera en cómo te miraron, cómo te abrazaron cómo respiraron contigo, o sea, no nos

damos cuenta de la importancia que tiene en nuestro discurso respirar, mirar, tocar, acercarte, silenciarte.

E, de novo, a necessidade de dar tempo ao corporal no ensino, porque “*eso tiene que ver mucho con lo corporal, para mí sí*”.

e) Tempo longitudinal: impacto

No *Atlas do Corpo e da Imaginação*, obra nascida da tese de doutoramento de Gonçalo M. Tavares (2013:513), diz o autor que «as acções e os pensamentos não desaparecem como desaparece uma coisa». Chamando a atenção para uma visão longitudinal da construção do corpo-sujeito, Dulce dá conta do impacto que determinadas vivências com professores/as tiveram na constituição da sua biografia corporal, logo, da sua subjetividade.

A primeira vez que a narradora sentiu complexos foi na Escola Primária, num precedente aberto pela sua professora sobre o seu cabelo, particularmente sobre o penteado que decidiu levar um dia para a escola. A caminho da escola não escondia o contentamento de uma sensação corporal ampliada:

Entonces, esse día, ella [a mãe] me hizo dos coletas aquí, me las cogió aquí, y el pelo me caía por aquí como si fuesen fuentes. Yo iba contentísima porque era outra sensación física (...), me había ampliado esta zona, de aquí y yo ocupava más esta. Y yo llegué feliz a classe (...).

Chegada à aula foi repreendida pela professora, que lhe perguntou “*Donde vás hoy con esas dos escobas en la cabeza?*” e proibiu-a de voltar a pentear-se assim:

Y me castigó contra la pared y me hizo quitarme las coletas. (...) Ese es el primer recuerdo que yo tengo de la escuela, donde yo senti que sufría y que me avergonzaba y que me ridiculizaba delante de las personas. (...) Nunca más me hice coletas para ir al cole.

A narradora reflete sobre o impacto deste episódio no seu autoconceito e na sua forma de viver o corpo, acrescentando que até esse momento não sabia o que

era sentir complexos, *“sentirte mal con lo que tu eres o, más con lo que tu eres, com lo que físicamente los demás ven de tí”*. A ação da professora abriu um precedente para a chacota dos colegas e desencadeou um efeito negativo, porque, conta, começou a criar uma auto-imagem distorcida. Ao mesmo tempo, refere que este foi um acontecimento que evidenciou a sua individualidade:

(...) yo me empecé a ver fea, me empecé a ver bajita, pequeña. (...) Además es que empecé a notar como desde esse momento se empezaron a meter conmigo, los niños sobretodo. Y me llamaban ‘la coletas’. (...) Yo creo que [abrió] en ese momento la conciencia de que (...) te diferencias de los demás, que cada uno es como es y yo tomé conciencia de Dulce como una niña individual en relación a un colectivo.

Dulce fala-nos também do riso irónico do professor de Inglês, que veio a imprimir-se nela juntamente com uma sensação de ridículo e de incapacidade. Refere que incorporou, até hoje, uma barreira emocional na aprendizagem e no uso da língua inglesa:

Pues no me decía cómo tenía que hacerlo y se reía de mí... (...) y hasta el día de hoy me cuesta (...) Que yo me comunico, recursos no me faltan, pero siento como que hay/ ha habido un límite emocional que me lo ha impedido, y eso sí me marcó mucho, que se riera de mí.

Ao contar dos seus primeiros tempos como professora, Dulce justifica o mal-estar que sentia muito pelo impacto que a formação inicial teve na conceção do corpo como máquina. A descrição que faz de si nessa altura é de uma professora má, que castigava e repreendia muito os alunos e que vivia na permanente tensão entre o cumprimento dos padrões institucionais de disciplina, rigor, currículo, horários e resultados estabelecidos e o controlo dos alunos, com receio de que *“no me obedecieran, el que no hicieran lo que yo decía, el que cuchichearan de mí, me sentaba fatal. Yo siempre estaba como teniendo la sospecha de que yo no le caía bien al alumnado y que me hacían pasar mal de propósito”*.

Sabe-se que esta tensão é um dos motivos do mal-estar docente, temática aprofundada por Lopes (2001), e Dulce sublinha a forma como a angústia dessa fase se traduzia numa forma agreste de estar:

yo me vi también muy dura en mi cuerpo, en mi pensamiento, en mis gestos y me empezó a doler mucho el cuerpo (...) [e isso] absolutamente ha formado parte de mí, mucho tiempo y eso ha tenido mucho que ver luego con la formación que empiezo a recibir en la facultad de ciencias del deporte, una formación muy rígida, muy entrenada, muy controlada, muy de culto al cuerpo.

f) Tempo de ter consciência

Aos olhos de Dulce, a escola parece esquecer o corpo como lugar de relação, naturalizando barreiras entre os corpos – físicas, intelectuais, emocionais – que prejudicam o encontro intersubjetivo. Pela sua experiência e investigação, percebe que o trabalho da consciência corporal pode ser um importante contributo para dissolver barreiras relacionais. Voltando a falar do seu descontentamento inicial com o exercício docente, refere que *“sufría mucho corporalmente, me dolía, me quedaba afónica, tenía mucha rabia en el cuerpo”* e não tem dúvidas de como o seu estado corporal afetava os alunos. É que agora sabe que

si yo imparto clases desde esse estado corporal, mi comunicación es distinta, porque yo le estoy hablando desde mi dolor, desde mi incomodidad, desde mi forma de estar cerrada.

Destaca, então, o ponto de viragem que teve na forma de dar aulas depois de ter frequentado uma formação sobre consciência corporal. Questionada sobre se esta consciência não lhe retirava autenticidade, imediatamente responde que, pelo contrário, a consciência *“nos hace mucho más naturales, mucho más”*. Esclarece esta perspetiva afirmando que o trabalho da consciência a fez modificar *“muchas cositas pequeñas”* na forma de lecionar, que tiveram repercussões na *“relación metodológica e afectiva”* com os alunos. Refere que é

como se a consciência do tempo fosse outra e naquele momento dá-se conta, por exemplo, da necessidade de lentificar a forma como comunicamos e de pôr a tónica do processo de ensino e aprendizagem no que acontece entre o professor e o aluno. E então não tem dúvidas: *“claro que cambia la relación, absolutamente que la cambia”*.

5.3. O planetário de Sofia ou o corpo-sujeito

Mais do que pelas palavras, um indivíduo manifesta o tipo de ligações com os outros através dos movimentos.

Gonçalo M. Tavares (2013)

in Atlas do Corpo e da Imaginação

A entrevista com Sofia acontece à noite, na intimidade da sua casa, a média voz para não perturbar o filho pequeno que já se preparava para dormir no quarto ao lado. As circunstâncias do encontro fazem jus à perspetiva que acaba por sobressair nesta conversa sobre o corpo na escola: no discurso de Sofia podemos ler, quase sempre, corpos que atuam e que são interpretados à luz de um olhar mais íntimo, mais voltado para o espaço interior criado na reciprocidade da relação interpessoal do professor com os alunos. Sofia faz uma interessante correspondência entre os corpos-sujeitos, as relações interpessoais e os planetas, recorrendo para isso à imagem dos campos gravitacionais. A ideia-chave que expressa é que os corpos são como planetas, cada pessoa é um planeta, que tem e cria campos gravitacionais que se afetam, *“porque estamos todos aqui a criar ligações uns aos outros”*.

a) Campos gravitacionais e relação educativa

A influência recíproca é uma espécie de ressonância que se cria entre professor e aluno (Korthagen et al., 2014). Sofia dá-nos conta que é difícil verbalizar a

dimensão relacional do corpo, porque a reciprocidade na relação interpessoal é um processo muito “osmótico”, há sempre trocas a acontecer no domínio do (in)visível dos corpos, onde se fazem leituras de “*situações emocionais*”. Sobre o porquê de uns professores serem tão cativantes e outros menos, crê que não há receitas e que muita coisa contribui para o dito campo gravitacional. Portanto, se nos focarmos num aspeto já nos desligamos de outra coisa qualquer que é também absolutamente relevante para aquilo ser assim. A receita é uma mentira. A “*replicação de fórmulas*” não resulta. Vamos tendo “*diferentes padrões de bons professores e, de facto, uma coisa constante é que o que ele é, o que ele transpira, é genuíno*”.

Nesta metáfora tão corporal da autenticidade, Sofia dá-nos a entender que ser bom professor tem a ver com uma forma de estar e viver naquele contexto. Volta a emergir o conceito de autenticidade, ligado ao que se entende ser a qualidade da presença, detetável no encontro intercorporal professor/aluno. Segundo Korthagen e colaboradores (2014:24), «presence is a state of being of the person» e dizem Rodgers e Raider-Roth (2006) que este é um aspeto vital da relação pedagógica, interpretado na leitura mútua que é feita dos atos e intenções animados pelos corpos de professores e alunos, numa articulação íntima entre as dimensões física, cognitiva e emocional, tão estudada por Damásio (1995, 2000, 2010, 2012). Ainda a fazer ressonância na imagem do planetário e dos campos gravitacionais, Sofia diz que no ensino “*mais do que o que nós dizemos é o que nós fazemos, como nós estamos... passa logo*”, fazendo suscitar em nós a ideia de que a forma também tem conteúdo e, portanto, conforme explicam Estola e Elbaz-Luwisch (2003), o corpo, enquanto construção cultural, passa permanentemente mensagens afetivas, morais e culturais.

b) Metáfora do Castelo: espaço da aparição ao outro

Ao falar da sua professora primária, Sofia lembra-nos Hannah Arendt (2001) quando pensa no espaço da aparição ao outro. Para se explicar melhor recorre a uma metáfora que toma os professores como castelos, que nos podem

(a)parecer encantados ou assombrados. Sofia refere-se desta forma ao que transparece à superfície visível do corpo. Depois de contar que a professora da escola primária “*batia nos miúdos e batia com régua*”, é assim que a apresenta – como um castelo de portas assombradas:

Depois gostei [da professora], mas no início a senhora metia-me medo. Não tinha sequer espaço para saber se gostava ou não, não é? Tu até podes ter uma visão magnífica de dentro do castelo, o problema é se ele tem umas portas assustadoras. Por favor, esqueçam lá a descrição magnífica e deliciosa de lá de cima!

Apesar de a professora nunca ter batido em Sofia, terá sido só depois de a sua mãe lhe ter pedido para parar com os castigos físicos que “*o castelo passou a ser bonito*”, porque até esse momento a professora tinha “*umas portas assombradas que não faziam parte do castelo [encantado]*” e que destoavam do ambiente da escola e da própria professora, que Sofia achava bonita – “*era uma fotografia com pernas (...), porque as fotografias têm sempre aquela pose muito perfeita*”.

O gracejo de Sofia sobre o medo que sentia conduz a um pensamento em voz alta sobre o corpo do professor, refletindo que se ele é um espaço cultural – “*eu também ensino como estar e ser a partir do meu próprio corpo*”, pensa Sofia sobre o seu papel de docente –, por outro lado deve ser um lugar neutro, porque “*se ele [o corpo do professor] é tão profundamente afetivo, ele tem de ser um espaço neutro para receber e dar sem haver espaço a uma leitura que possa permitir o desconforto*”, voltando à ideia do corpo como um espaço de reciprocidade.

Ainda sobre a professora primária, Sofia confessa que não tem memória dos motivos pelos quais a professora batia nos colegas. Ora, este é um aspeto que já tinha surgido nos relatos escritos e que volta a merecer destaque nesta análise por evidenciar o descabimento da agressão. Para além de fazer crescer uma relação de medo com o/a professor/a e com a escola, é destituída de propósito, porque

ninguém explica explicitamente por que é que agride ou por que bate, não é? Ou por que tem o direito de o fazer (...) quando tu, na tua cabeça, não lhe dás o direito de o fazer! Eu lembro-me de ter ficado chocada com a professora (...).

A escola é uma “*mini-escala do mundo*” onde fazemos a “*apropriação de muita coisa*”; então, Sofia reflete sobre as más experiências lá vividas, cujas causas ficam por compreender.

De novo ao encontro dos relatos, na entrevista fala-se sobre o impacto que tem aquilo que observamos ser feito aos colegas de turma. O sofrimento de assistir aos castigos físicos que recaíam sobre os outros gerava também um sentimento de impotência e angústia, por não saber como impedir que aquilo acontecesse aos outros. Desabafa que “*isso era ainda mais torturante do que se me tivesse feito isso a mim*”.

c) O professor do currículo

A partir do 10º ano de escolaridade, Sofia percebe, de uma maneira geral, uma diferença na relação com os professores (não sabemos se pela mudança de um colégio para uma escola pública ou mais pela mudança de ciclo de estudos). Assinala, então, um maior distanciamento entre professor e aluno, onde o foco está mais no lógico-racional e menos no relacional. A visão geral sobre o comportamento dos corpos é a de que o professor “*chegava, tinha que garantir o mínimo de estabilidade para debitar e sair*”, limitando-se assim a cumprir a sua agenda. A forma de estar dos professores era diferente, “*não havia a preocupação de cativar*” e tinham a postura de “*tu aproximas-te de mim, não sou eu que me aproximo de ti (...) e isto era terrível*”.

Vimos com Hargreaves (2000) que em níveis de escolaridade mais avançados (neste exemplo, o ensino secundário) a geografia emocional entre professores e alunos tende a ser mais distanciada. O relato de Sofia parece corroborar esta observação, mas o que também nos vem oferecer é a sua perceção, enquanto aluna, da forma como sentia esse distanciamento. A descrição negativa que faz

desta geografia emocional, à semelhança de outras encontradas nos relatos escritos, contraria a crença de que os adolescentes, ao contrário das crianças mais novas, preferem criar e manter uma certa distância interpessoal em relação aos adultos (pais, professores), por isso lhes permitir cultivar representações de independência e poderem gozar de um certo estatuto de autonomia entre os pares. Contudo, o estudo de Davis (2003) desconstrói esta ideia, demonstrando que para os jovens a autonomia relativamente às figuras adultas significativas não é função do distanciamento, mas sim de uma proximidade assente numa vontade de conexão com os adultos. Os professores mostram, pela sua corporalidade, uma certa forma de conceber a educação ou a incorporação do *habitus* de uma determinada cultura escola que, implicitamente, leva a que os contactos humanos aconteçam de uma determinada maneira e não de outra (Martínez-Álvarez & González-Calvo, 2016). De forma interessante, esta passagem incita a que se reflita sobre como as crenças dos professores podem moldar a qualidade das interações com os alunos. No seguimento deste pressuposto, pode afirmar-se também que a crença na razão como lugar da verdade ou de um cognitivismo depurado como sinónimo de conhecimento continua a pesar nalgumas práticas pedagógicas, com maior evidência em níveis de ensino superiores, onde as emoções na sala de aula chegam a ser consideradas intrusivas para o encontro pedagógico e a orientar as geografias emocionais entre professores e alunos para distâncias maiores (Hargreaves, 2000), conforme a vivência de Sofia relatada neste excerto.

Apesar disso, o prazer de Sofia pelo conhecimento suplantava o distanciamento dos professores, merecendo aqui que se faça menção à pulsão epistemofílica ou à vontade de conhecimento como um fator a considerar no âmbito das problematizações em torno dos fenómenos educativos. De facto, o desejo e o prazer pelo conhecimento também contribuem para a forma como a relação pedagógica se configura. Ainda assim, Sofia não deixa de apontar que *“foi um período crítico, porque o espaço era diferente, a forma de estar era diferente”*.

Neste âmbito do professor do cumprimento, volta a aparecer a referência ao (des)prazer do docente. Resumidamente, Sofia declara que se o professor não

tem prazer no que está a fazer... não seduz. Sobre o mau exercício da autoridade, julga que os maus professores

pareceram sempre falhar por um uso excessivo do tom de voz (...), uma ameaça velada de alguma coisa (...). Não tinham grande capacidade de comunicação, não mantinham um discurso sedutor porque eles próprios não estavam seduzidos. Portanto, as figuras de autoridade excessiva acho que nunca se conseguiram apaixonar [pelo conhecimento]. Deviam ser os que tinham sido obrigados a casar com aquela disciplina (...) ou com aquele ofício. E, portanto, nunca foram amantes do ofício, no sentido do prazer... portanto, também não conseguiam vender um prazer que eles próprios não tinham. (...) E tenho memórias assim chatas, (...) porque não me lembro de nada interessante que tenham feito. Lembro-me de formas assim meias apagadas de estar.

Sofia parece referir-se à ausência de uma força vital no corpo dos “maus professores”, fundamental para dar presença à forma de estar na sala de aula e transmitir o gosto ou a paixão incorporada pelo que ensina (Martínez-Álvarez & González-Calvo, 2016).

d) O professor do encontro

Sofia identifica como traço comum àqueles que considera serem bons professores a capacidade de fazer da comunicação para todos uma comunicação particular, íntima. Este é um ponto de vista interessante que vai ao encontro do conceito de geografia emocional de (Hargreaves, 2000, 2001) e nos convoca a pensar sobre o tipo de espaço que pode ser criado entre professor e alunos, a partir dos corpos e entre os corpos.

A título de exemplo, Sofia fala de uma outra professora primária, explicando que o seu comportamento na relação com o grande grupo era diferente daquele que tinha na relação particular com o aluno. Uma das características desta professora era a voz muito aguda que, “*quando estava irritada*”, subia de volume

e ficava ainda mais aguda. Por outro lado, quando se aproximava de algum/a aluno/a, a sua voz mudava. Sofia conta-nos que

foi um figuração espetacular, porque era muito minha amiga. Não conseguia ser minha amiga em grande contexto. Portanto, havia uma postura para o grande grupo. E isto é muito engraçado, não é? Como a relação particular é que depois fomentava a proximidade, ou seja, era quando ela vinha à mesa de cada um de nós que a voz saía de um destes dois registos.

Sofia dá conta da associação entre o volume de voz baixo e a sensação de proximidade e cumplicidade com a professora e relata que “*sentia que aquele espaço era meu*”, conferindo àquela relação de um para um o sentimento de ser especial.

Daqui, salta para a memória de uma professora que tem mais tarde, no 3º ciclo do ensino básico, elogiando, justamente, a sua capacidade de a partir “*de qualquer parte da sala (...) vir provocar-te cosquilhitas na alma, que consegue criar uma relação contigo, mesmo que esteja a falar com um grupo*”. De novo, Sofia faz referência às nuances vocais que convidavam a uma conexão particular. Garantindo que se fazia entender, lembra o efeito do sussurro na criação da intimidade no espaço, que assim se mantém “*se não for profanado com uma imensidão de decibéis*”, e remata que a professora

conseguia ter este ar de quase sussurrar ao teu ouvido, embora a mulher não tenha saído do sítio onde estava, percebes? E, portanto, a voz conseguia vir capturar-te, criar um espaço íntimo contigo, ainda que fosse um espaço público. E a mulher era espetacular por isso.

Por anular distâncias interpessoais, acrescentaríamos.

O prazer do professor volta a ser abordado, desta vez associado ao contágio do entusiasmo e da motivação. No 10º ano, Sofia tem uma professora de filosofia (estagiária) que a faz apaixonar-se pela matéria. Percebia nela o contágio do entusiasmo e do conhecimento, porque

tudo nela era somatizado, tudo o que ela gostava de filosofia... acho que ela até transpirava Aristóteles. (...). Ela conseguia pôr... ai, não sei. A forma, o convite à pergunta, a circulação no espaço, o não deixar ninguém de fora.

Sobre a mesma professora, refere que a sua presença não era um mero cumprimento do plano curricular, mas sim fundada num interesse genuíno no conhecimento e naquele encontro com os alunos.

e) Sofia hoje: do saber e do afeto

Paralelamente ao que relata, Sofia reflete sobre si enquanto professora e sobre os seus pares, quando diz que tendo agora a hipótese de *“ser professora e olhar para o lado”* questiona *“então e que professores são estes com quem eu vivo no ensino superior?”*

É evidente ao longo da entrevista como Sofia valoriza o acesso ao conhecimento e fala do espaço do saber como um espaço de culto, interesse muito incutido pelo pai. Dentro deste jogo de linguagem, idealiza os professores como *“seres tocados por Deus”* e não esconde a desilusão quando diz que *“há cada vez menos seres tocados por Deus”*. A analogia vem no sentido de denunciar a profanação do espaço de saber e dos próprios professores, concretizada pelo destaque dado aos resultados e pelo descurar da dimensão relacional da educação. Do seu ponto de vista, este desequilíbrio reduz as oportunidades do saber, porque a relação com o saber implica a relação interpessoal.

Espanta-se com o espartilho institucional que, pela regulação do comportamento dos corpos, pressiona para a formatação dos modos de ser professor e de ser aluno. Exemplifica com um episódio recente, em que teve a iniciativa de fazer uma aula no exterior da sala e foi chamada à atenção, porque *“não podem circular professores fora dos modelos oficiais”*. Também sobre esta questão dos espaços, queixa-se das limitações que o excesso de alunos por turma traz na (con)vivência daquele lugar, acrescentando ainda que, por vezes, dá aulas em

salas sem janelas. Sobre isto, desabafa: *“Olha a metáfora que eles fizeram... Uma escola que fecha as janelas ao mundo deu dois tiros nos pés”*.

Sofia é uma professora que se opõe a esta formatação e valoriza a relação que estabelece com os alunos, sabendo que isso se implica de forma importante na construção de um espaço de saber. Defende que *“é cada vez mais importante o que um professor passa”* e que o foco nos resultados *“leva as pessoas a extremos que as desligam massivamente daquilo que as calibra, que é a parte emocional, que é a parte do afeto”*. É interessante a forma como Tavares (2013:156) nos fala da ligação entre os afetos e o corpo:

Mas os afetos não são sensações paradas, são sensações que se movem, aliás, são movimentos que sentem; eis talvez a formulação mais próxima da realidade: os afectos são movimentos que sentem; movimentos: isto é, alterações corporais, modificações do corpo no espaço.

Ao contar-nos sobre o seu processo de descoberta como professora, Sofia como que vai ao encontro desta relação expressa por Gonçalo M. Tavares, quando confessa: *“eu sou tão diferente do que era [no início]. (...) Para veres a loucura! É que de repente eu percebi que posso ser tudo o que eu quiser naquele espaço.”* Inicialmente não se permitia o riso, por exemplo, porque *“estava muito preocupada com a imagem externa”* que corresponderia à expectativa institucional e social sobre a figura do professor. Não é novidade que as primeiras experiências na docência são das que provocam maior ansiedade e vulnerabilidade nos professores (Kelchtermans, 2005, 2009), mal-estar que resulta em muito do jogo das expectativas institucionais e sociais sobre o papel do professor e do conflito entre o self pessoal e o self profissional, inerente à formação da identidade docente (Lopes, 1993, 2001). Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016), no artigo com o sugestivo título «Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo», consideram indispensável que se reflita sobre a importância do corpo do professor, não no plano anatomofisiológico, mas antes no corpo como construção social, ou seja, como constructo que se faz, quer pelas vivências do professor, quer pelas impressões dos contextos social e

histórico que se impregnam na pessoa, desenhando a sua identidade pessoal e profissional.

Na entrevista, da autorreflexão de Sofia emergiu a temática da autenticidade e a liberdade de ser ela própria na docência, afirmando mesmo: *“como consegui passar a ouvir-me melhor, sinto-me mais autêntica e genuína na forma como o faço”*. Como assinalam Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016:264), «prestar atención al cuerpo del docente nos puede ayudar a comprender mejor lo que supone la profesión, la manera en la que la afrontamos, los múltiples perfiles que tiene y cómo se conjugan entre sí».

Neste trabalho de consciência sobre si própria, particularmente sobre como está com os seus alunos, revela: *“Quando tu comesças a preocupar-te com a atitude dialética, percebes que há coisas que são completamente idiotas...”*. A preocupação com a atitude dialética professor-aluno trouxe a redefinição de comportamentos e o estabelecimento da confiança. Sofia não tem dúvidas de que a forma de estar do professor com os seus alunos influi no que eles são e serão enquanto pessoas. A partir desta questão aborda a utilização das tecnologias na escola. Não negando a sua utilidade, como que apela a que não se deixe que esta substitua o professor, porque

a tecnologia não tem a possibilidade de ensinar afeto, nem de ensinar sentimento. (...) Como é que uma máquina se substitui ao outro para ensinar uma coisa que é tão da dimensão a dois?

CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história é feita por seres humanos e esse é um dos poucos aspetos da nossa existência que é tão imortal como a própria humanidade.

Zygmunt Bauman

Chegados a este ponto do trabalho, procuramos agora fazer uma articulação sobre o que entendemos serem os resultados deste estudo do corpo na escola e na relação educativa. Começamos por reunir o conjunto de resultados obtidos.

Cremos que esta pesquisa permitiu produzir conhecimento, fundamentalmente, em duas frentes: por um lado, temos resultados sobre o corpo propriamente dito, que o reconceptualizam como criador e “galeria viva” dos significados construídos nas vivências escolares e esclarecem aspetos do seu papel na relação pedagógica, quer em termos interpessoais, quer no âmbito das aprendizagens escolares cognitivas, afetivas, culturais e sociais; por outro lado, o estudo do corpo na relação educativa trouxe-nos material de reflexão sobre questões da organização escolar, porque o corpo situa o sujeito num espaço e tempo específicos, afetando e sendo afetado pelo contexto mais amplo que é a escola.

Em primeiro lugar, a análise revela o corpo como um portal multissensorial através do qual os sujeitos incorporam a escola. Por via das sensações captadas pelos sentidos e vividas pelo sujeito, temos a evidência do corpo como criador e galeria viva de registos imagéticos das experiências educativas. Estas imagens não são necessária ou exclusivamente visuais, mas também auditivas, olfativas, táteis, entre outras formas de representar a realidade vivida na escola e, muito particularmente, vivida na relação professor/aluno. Dissemos já que muitos aspetos das relações entre professores e alunos são processos quase impercetíveis, que só ganham visibilidade através dos relatos das pessoas que os vivem (Torregrosa, 2011). Este “tornar-se visível” é proporcionado, justamente, pela capacidade de o ser humano resgatar fragmentos multimédia do passado e de, a partir dessas imagens, editar e produzir um filme, uma narrativa (Damásio, 2010, 2017).

No contexto desta investigação, podemos pensar no corpo como um estúdio cinematográfico, onde captamos, guardamos e manipulamos pedaços do mundo escolar sob a forma de pequenas filmagens, em que as imagens aparecem associadas a outro tipo de informações. Pelo acesso a esta galeria multimédia, todos nós, «de formas não-verbais, quase fílmicas (...), contamos histórias

ininterruptamente, tanto para nós próprios, em privado, como para os outros» (Damásio, 2017:208). Porque às imagens associamos sempre sentimentos (*ibidem*), passamos a atribuir um significado afetivo às vivências escolares. As imagens são, pois, um registo corporal, uma gravação emocional do que foi experienciado num determinado momento. Às experiências corporais vividas na escola juntam-se então os sentimentos e a consequente atribuição de sentido subjetivo. Efetivamente, «o estado corporal do sujeito (...) é a âncora do processo de subjetividade e, logo, um elemento crucial da consciência» (Damásio, 2017:219). Assim, as experiências e os contactos interpessoais tidos na escola vão dando forma ao repertório de saberes, ações e valores que se inscrevem no sujeito. Por outras palavras, é nosso entendimento que esta investigação destaca as vivências corporais na escola, particularmente as vivências intercorporais, como fundamentais para o desenvolvimento da consciência e, portanto, para o sentido de si, dos outros e do mundo.

Esta reconceptualização do corpo na escola parece abrir portas a um outro entendimento do seu valor na relação com o saber, com professores e alunos e com o contexto escolar, contribuindo para uma compreensão mais esclarecida da sua significância para os processos educativos de qualificação, socialização e subjetivação, que Biesta (2009b) e Charlot (2000) destacam.

Parece-nos, também, que o estudo do corpo no círculo professor/aluno/turma deu visibilidade aos sentimentos que se geram no encontro intersubjetivo da relação pedagógica. Esta evidência contribui para reforçar, por um lado, a importância do papel das emoções na escola e na aprendizagem e, por outro, a indissociabilidade entre corpo, emoção e cognição, extensamente documentada por Damásio (1995, 2000). Contudo, cremos que onde esta constatação pode ter um impacto maior será na tomada de consciência de que a copresença deve ser uma prioridade dos projetos educativos que pugnam por uma formação cívica, social e ética, que faça jus a uma sociedade democrática e do conhecimento.

Cremos que terá sido demonstrado o lugar protagonista do corpo para a relação pedagógica, cuja qualidade depende, em grande medida, da empatia e da

compreensão emocional entre professor, alunos e colegas (Hargreaves, 2000). Juntamente com o constructo do corpo como criador e guardador de “curtas-metragens” sobre a escola, a visibilidade que a pesquisa terá dado ao seu papel na leitura emocional intersubjetiva professor/aluno/turma é um dos pontos do trabalho que mais poderá contribuir para uma mudança na forma de perspetivar o corpo na escola e, por isso, para a forma de pensar o lugar das relações humanas na escola. Pode dizer-se que o corpo é, pois, uma tecnologia de ponta inigualável nesta função de intercompreensão emocional e de desenvolvimento de uma inteligência dos sentimentos na relação educativa.

Tavares (2013) explana sobre o movimento como um texto que se interpreta. Interpretamos constantemente os corpos, os movimentos, as manifestações corporais dos outros (e de nós próprios). Para essa interpretação contribuem pistas temporais e espaciais, porque as vivências relacionais não são independentes do espaço e do tempo. Porque “afetam” o corpo, o espaço e o tempo fazem parte do processo de atribuição de significação às experiências vividas (Damásio, 2017). Há, por isso, uma vivência subjetiva do espaço e do tempo escolares, parceiros afetivos do corpo-sujeito.

Com a análise das entrevistas, sem ignorar os pontos de contacto com partilhas e denúncias já levantadas pelos relatos escritos, pretendeu-se aprofundar o entendimento da relação do corpo com a escola e com os processos interpessoais em sala de aula. Também pelo facto de as entrevistadas serem professoras e investigadoras em áreas que se ligam a dimensões da corporalidade e/ou da educação, a análise das entrevistas fez-se de um movimento de vaivém entre uma esfera mais interior, vivida e subjetiva das experiências biográficas escolares e uma esfera mais exterior, crítica e contextualizada. Para o efeito, procurou-se organizar o material em torno de três eixos estruturantes do processo biográfico e da dinâmica interpessoal da escola e da relação professor/aluno: espaço, tempo e sujeito.

A ideia de que «os músculos expressam uma moral» (Tavares, 2013:510) vem ao encontro do que já se sabe sobre o facto de o espaço e o tempo produzidos pela escola determinarem no sujeito um conjunto de movimentos aceites pelo

outro e pelo sistema (Estrela, 2002; Foucault, 1999). Os resultados obtidos talvez venham ajudar a *dar corpo* à forma como a estrutura espaciotemporal da escola configura normas de interessoalidade que constroem a qualidade das interações humanas e das aprendizagens, dentro da escola e da sala de aula.

Efetivamente, os dados destacam a importância dos espaços e dos tempos que a escola permite que os corpos vivam. Por exemplo, os espaços e os tempos não letivos aparecem, neste estudo, associados a sentimentos de agrado. Ao questionarmos o que estará na base deste sentimento, podemos perceber que talvez seja por aqueles contextos espaciotemporais permitirem que o corpo se liberte da normatividade ou talvez pelo favorecimento da intimidade emocional vivida com os professores, contribuindo para níveis mais elevados de empatia na relação pedagógica.

Por outro lado, o conhecimento do espaço implica tempo. O espaço relacional professor-aluno também. Os resultados sugerem que dar tempo à relação pedagógica aprofunda a semântica corporal. Aliás, é Burdick (2017) que se refere ao tempo como “cola social”, fundamental para as interações humanas, estabelecendo uma relação entre sincronismo e empatia.

Estes e outros aspectos, percebidos nos subcapítulos referentes à apresentação dos resultados, parecem constituir pistas de atuação prática e reflexiva, quer a nível institucional, quer a nível da relação direta professor/aluno.

Davis (2003) chama a atenção para a escassez de estudos que investigam as percepções sobre a cultura interessoal da escola, particularmente se as escolas são percebidas como espaços de facilitação ou de constrangimento para a ocorrência de interações entre professores e alunos e para a qualidade dessas relações. Uma parte dos achados deste projeto pode vir, de alguma maneira, ao encontro deste apelo, pela identificação do que parece constituir a “escola das boas experiências” e a “escola das más experiências”. Atentando à análise dos relatos escritos, sintetizada nas figuras 16 e 17, vemos que é possível estabelecer um paralelismo com as geografias emocionais de Hargreaves (2000). Podemos, então, dizer que a “escola das boas experiências” será caracterizada por geografias emocionais de proximidade e a “escola das más

experiências” congrega uma série de sentimentos e opiniões que sugerem a existência de geografias emocionais de distanciamento. Ainda que não caiba nos objetivos da nossa investigação a identificação objetivada e sistematizada de obstáculos e facilitadores de geografias emocionais, consideramos que este pode ser um ponto de partida – ou mesmo a sugestão de um modelo de análise – para levar a cabo esse levantamento, no sentido de vir a promover mudanças ao nível da organização escolar (ou outros) que promovam a ocorrência e a qualidade das interações humanas na escola.

Sobre a relação direta professor/aluno, os resultados reforçam que a qualidade do relacionamento, criada pela interação entre os corpos, beneficia que seja pensada a partir dos afetos, até porque, tanto quanto sabemos, as ligações afetivas e os sentimentos são constituintes de suporte à aprendizagem no plano cognitivo, social, moral e ético (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Para além disso, falamos já do papel do corpo na relação pedagógica no que respeita à criação da compreensão emocional, fenómeno imprescindível para a garantia da qualidade educativa. Deste modo, o estudo do corpo na escola pode subsidiar a argumentação a favor da importância da emoção na educação e do clima relacional criado na escola.

Julgamos que um outro fator que a análise destaca na relação pedagógica é a qualidade da presença do professor, conceito que, como já vimos, está conectado com a sensação de autenticidade na forma de estar. Apesar de não haver um padrão de comportamento corporal do que pode ser considerado um “bom professor”, é consensual a ideia de que este estabelece uma geografia emocional de proximidade com os alunos. O estudo indica ainda que a consequência natural dessa característica é o contágio dos alunos pelo entusiasmo ou prazer expressos na fisicalidade do professor, seja pelo conteúdo que está a lecionar, seja pelo ofício, seja pelo encontro. Ocorre-nos a explicação de Louppe (2012:83) sobre o corpo do bailarino, quando diz que «estes contágios corporais difundem-se delicada e quase imperceptivelmente porque nem tudo no corpo é da ordem da evidência ou da exposição». Este tópico vem argumentar a favor, de novo, do potencial educativo contido nas relações afetivas do professor com os seus alunos e chama a atenção para o facto de a

dimensão relacional do corpo no encontro educativo não poder ser reduzida à comunicação não-verbal. Apesar da importância inquestionável do não-verbal na comunicação interpessoal, o objeto de estudo não se limita ao código comunicativo; pela interligação com a dimensão simbólica, social e cultural, a esfera relacional do corpo não é um aspeto passível de ser prescrito e padronizado. De facto, como esclarece Rainer (*in* Louppe, 2012:167), «o que diferencia um movimento de outro não é tanto a articulação das várias partes do corpo envolvidas, mas a diferença de intensidade e energia». Neste estudo, esta terá sido uma das impressões deixadas pelos discursos dos vários participantes sobre os seus professores, e que não perde verdade por não ser facilmente objetivável.

Ao contrário da intenção prescritiva, o projeto de investigação pretendeu desterritorializar o corpo, isto é, pensar de outros lugares as relações entre corpo e educação, desafio lançado por Gallo e Martínez (2015). Problematicar o corpo simbólico e relacional na escola terá contribuído para tornar mais inteligível o campo de afeções e de forças criativas que é. Como tal, o trabalho pode ter, ainda, a importante função de despertar consciências dos atores educativos para as várias dimensões que se entrecruzam e determinam o tipo de contacto que ocorre entre professores e alunos, uma preocupação que Korthagen et al. (2014) já manifestara no âmbito da formação de professores. Sobre esta questão, Estola e Elbaz-Luwisch (2003:715) avançam que os professores sabem, implicitamente, da importância do corpo na educação; então, «the challenge for researchers is to reflect back to teachers what they know, to portray teaching as a dialogue in which bodies have a lot to say». A este propósito, também Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016:269) escrevem que «conocerse y evolucionar como docente implica, por tanto, indagar sobre esta dimensión corporal de la docência». Pelo mesmo motivo, este estudo pode atuar ao nível das crenças sobre o que deve ser a escola, sobre as aprendizagens e sobre as relações interpessoais na sala de aula, desconstruindo a ideia (ora convictamente distante no discurso, ora surpreendentemente presente nas práticas) de que uma aprendizagem eficaz é aquela que abdica das emoções e das relações de proximidade afetiva entre professores e alunos.

Como suporte de afirmação da dimensão simbólica do corpo físico na escola, esta investigação desafia a que se pensem formas de criar oportunidades de interações humanas de qualidade no espaço escolar, porque a problematização levantada pelos dados desta pesquisa sugere que a partir da valorização do corpo na escola podem germinar formas diferentes de ser e estar com os outros, mais cooperantes e solidárias. Digamos que a forma como vemos o corpo na educação pode ser transformadora, no que respeita às experiências que podem passar a ser valorizadas na escola, à preocupação com a qualidade das relações interpessoais e ao potencial criativo que o corpo contém para as aprendizagens.

Apesar das inegáveis evoluções que têm ocorrido, um dos paradoxos que caracteriza o mundo atual é o da facilidade de comunicação a nível mundial ter contribuído para um empobrecimento das formas de convivência (Bauman, 2001; Lipovetsky, 2007; Nóvoa, 2014), com consequências nefastas na esfera das relações humanas, particularmente no enfraquecimento dos laços, das habilidades de sociabilidade e no desvanecimento da solidariedade (Bauman, 2006).

Para contrariar esta tendência é urgente «reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens» (Nóvoa, 2014:184). Este apelo passa, também, pela viragem do corpo-objeto para o corpo-sujeito, onde a recuperação do corpo vivido é fundamental para ativar formas de sociabilidade (Lopes & Ribeiro, 2000; Nunes, 2002).

A escola da alegria, do encontro e da ligação ao outro, orientada por uma epistemologia do contacto (Lopes & Ribeiro, 2000; Ribeiro & Lopes, 2002), a escola como organização comunicativa, assente na agência humana ética e afetiva (Ferreira, 2012), a transição da perspectiva regulatória para a emancipatória (Santos, 1995, 1996) e o paradigma pedagógico da comunicação (Trindade, 2009) conceptualizam a escola como espaço cultural e relacional, que constitui, por certo, um caminho desafiante de resistência à impessoalidade e fragmentação crescentes que caracterizam a crise das sociedades contemporâneas.

É nesta senda que A. Nóvoa (2014), na sua proposta Educação 2021, defende uma renovação do que se entende ser a aprendizagem, alertando para o facto de haver contributos de diferentes campos científicos e culturais que não foram ainda devidamente considerados pelas teorias educativas nem pelas práticas escolares. As pesquisas recentes da neurociência sobre a relevância das emoções, dos sentimentos e da consciência na aprendizagem são um dos trabalhos destacados pelo autor para levar a cabo uma conversão «nas formas de pensar e trabalhar na escola» (*ibidem*:182) e que formam parte importante do referencial teórico da nossa investigação sobre o corpo na escola e na relação educativa.

Sinclair (2005) defende que dar visibilidade aos corpos desoprime outras possibilidades para os professores, os alunos e para a sua aprendizagem. Talvez este trabalho possa ser reconduzido para produzir coreografias corporais alternativas na escola e na relação educativa, mais afetivas e criativas.

Uma escola que permita ao corpo afetar e ser afetado – pelos outros, pelas experiências e pelo mundo – enriquece as aprendizagens e as subjetividades e afirma-se como um espaço cultural, convivial e emocional, que procura dar sentido à relação com o saber e regenerar as formas de sociabilidade, tão importantes para a incorporação dos valores humanos que a modernidade desgastou.

Valorizar o corpo enquanto lugar de relação com os outros e com o mundo e como terreno vivo de desenvolvimento da inteligência cognitiva, emocional, social e ética afeta os modos de existir e de habitar a escola e o mundo. É nossa convicção que este trabalho de investigação pode contribuir para instigar à perspectiva do corpo como um elemento revolucionário no cenário educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alerby, Eva, Hagström, Erica & Westman, Susanne. (2014). The embodied classroom - A phenomenological discussion of the body and the room. *Journal of Pedagogy*, 5(1). <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0001>
- Allen, Mike, Witt, Paul L., & Wheelless, Lawrence R. (2006). The Role of Teacher Immediacy as a Motivational Factor in Student Learning: Using Meta-Analysis to Test a Causal Model. *Communication Education*, 55(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/03634520500343368>
- Amado, João. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. Em João Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19–71). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João, Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2013). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301–351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia. (2013a). A entrevista na investigação educacional. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 207–298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia. (2013b). Documentos pessoais (e não pessoais). Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 275–289). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Ferreira, Sónia. (2013c). Estudos (auto)biográficos - Histórias de vida. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 169–185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, João & Oliveira, Albertina L. (2013). Análise de narrativas - «estórias» ou episódios. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 251–261). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amorim, José Pedro & Aires, Luísa. (2013). Memórias autobiográficas de professores: As emoções como chave e interpretação da mediação pedagógica. Em J. M. Alves (Ed.), *Memórias de Professores: Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação* (Universidade Católica Portuguesa, pp. 11–49).
- Arendt, Hannah. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Baker, Jean, Grant, Sycarah & Morlock, Larissa. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1).
- Barbosa, Maria Raquel, Matos, Paula Mena & Costa, Maria Emília. (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia e Sociedade*, 23(1), 24–34.
- Bardin, Laurence. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João. (1995). *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (Vol. I). Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Baudrillard, Jean. (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bauman, Zygmunt. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Zygmunt. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Zygmunt. (2006). *Amor Líquido - Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Beck, Dinah Quesada, Henning, Paula Corrêa & Vieira, Virgínia Tavares. (2014). Consumo e Cultura: Modos de Ser e Viver a Contemporaneidade. *Educação, Sociedade e culturais, Rio Grande do Sul*, 2(42), 87–109.
- Bertão, Ana Maria. (1999). Psicanálise e educação. Em Ana Maria Bertão, Manuela Sanches Ferreira & Milice Ribeiro Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 25–42). Porto: Edições Afrontamento.
- Biesta, Gert. (2009a). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational*

- Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, Gert. (2009b). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, Gert. (2012). Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 808–825.
- Birch, Sondra H. & Ladd, Gary W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Birch, Sondra H. & Ladd, Gary W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934–946.
- Boler, Megan. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York & London: Routledge
- Bolívar, Antonio. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40–65.
- Bolívar, Antonio. (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. Em M. H. Abrahao & M. C. Passeggi (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (Vol. 1, pp. 27–69). Porto Alegre: PUCRS. Obtido de [https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacin_\(auto\)_biografica/links/5620d8f908aed8dd1940c5f3.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bolivar/publication/282869436_Dimensiones_epistemologicas_y_metodologicas_de_la_investigacin_(auto)_biografica/links/5620d8f908aed8dd1940c5f3.pdf)
- Bourdieu, Pierre. (1999). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em M. A. Nogueira & A. Catani (Eds.), *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação* (2ª). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (2001a). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2001b). *O Poder Simbólico*. Algés: Difel, Difusão Editorial, S.A.

- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2013). *Successful Qualitative Research: A practical guide for begginers*. London: SAGE Publications.
- Braunstein, Florence & Pépin, Jean-François. (2001). *O Lugar do Corpo na Cultura Ocidental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Breen, Rosanna L. (2006). A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463–475. <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>
- Bronfenbrenner, Urie & Crouter, Ann C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. Em P. H. Mussen (Ed.), *The Handbook of Child Psychology* (4th ed., pp. 357–414). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, Urie & Morris, Pamela A. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5th ed.). New York: Jonh Wiley.
- Bruner, Jerome. (1985). Narrative and paradigmatic models of thought. Em E. Eisner (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (Vol. II, pp. 97–115). Chicago: University of Chicago Press.
- Buber, Martin. (2000). *I and Thou*. New York: Scribner.
- Burdick, Alan. (2017). *Why Time Flies: A Mostly Scientific Investigation*. New York: Simon & Schuster.
- Cadima, Joana, Leal, Teresa & Cancela, Joana. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7–34.
- Candau, Joël. (2013). *Antropologia da Memória*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Casagrande, Cledes Antonio. (2010). Identidade e biografia sob a ótica de ação comunicativa de Jürgen Habermas. Em M. H. Abrahão (Ed.), *(Auto)biografia e formação humana* (pp. 23–43). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Charlot, Bernard. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED EDITORA.
- Charmaz, Kathy. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.

- Clandinin, D. Jean (Ed.). (2007). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. California: SAGE Publications.
- Clandinin, D. Jean, Cave, Mary T. & Berendonk, Charlotte. (2017). Narrative inquiry: a relational research methodology for medical education. *Medical Education*, 51, 89–96.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. (2011). *Pesquisa Narrativa: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- Clandinin, D. Jean & Rosiek, Jerry. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. Em *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodolgy* (pp. 35–75). California: SAGE Publications.
- Coll, César. (1996). Um marco de referência psicológico para a educação escolar: A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. Em C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 389–406). Porto Alegre: ARTMED EDITORA.
- Coll, César & Solé, Isabel. (1996). A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Em C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 281–297). Porto Alegre: ARTMED EDITORA.
- Corbin, Alain, Courtine, Jean-Jacques & Vigarello, Georges. (2010). *História do Corpo. Vol.2 - Da revolução à grande guerra* (3ª, Vol. 2). Petrópolis: Vozes.
- Cortés, Pablo. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. Em F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 68–74). Barcelona: ESBRINA.
- Crossley, Nick. (1996). *Intersubjectivity: The Fabric of Social Becoming*. London: SAGE Publications.
- Csordas, Thomas. (2008). Intersubjectivity and intercorporeality. *Subjectivity*, 22, 110–121.
- Cunha e Silva, Paulo. (1999). *O lugar do corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Damásio, António. (1995). *O Erro de Descartes - Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damásio, António. (2000). *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência* (5ª). Mem Martins: Europa-América.
- Damásio, António. (2010). *O Livro da Consciência - A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damásio, António. (2012). *Ao Encontro de Espinosa. As emoções sociais e a neurologia do sentir*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Damásio, António. (2017). *A estranha ordem das coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.
- Darwin, Charles. (2009). *A Origem das Espécies*. Porto: Lello Editores.
- Davis, Heather A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207–234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2
- Denzin, Norman. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. (2001). *O planeamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens* (2ª). Porto Alegre: ARTMED EDITORA.
- Dewey, John. (2007). *Democracia e educação*. Porto: Plátano.
- Dotta, Leanete Thomas, Lopes, Amélia. (2013). Investigação narrativa, formação inicial de professores e autonomia dos estudantes: uma revisão de literatura Narrative inquiry, initial teacher training and students' autonomy: a literature review. *Educación y Futuro*, 29, 129–155.
- Durkheim, Émile. (1922). *Education et sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eisner, Elliot. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational Researcher*, 26(6), 4–10.
- Eizirik, Marisa Faermann & Comerlato, Denise. (1996). A escola (in)visível: notas para professores. Em L. H. Silva, J. C. Azevedo, & E. S. Santos (Eds.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais* (Sulina). Porto Alegre.

- Elias, Maurice & Haynes, Norris. (2008). Social competence, social support and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495.
- Esteves, Manuela. (2006). Análise de Conteúdo. Em J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto: Porto Editora.
- Estola, Eila & Elbaz-Luwisch, Freema. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697–719.
<https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- Estrela, Maria Teresa. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Falk, Pasi. (1985). Corporeality and Its Fates in History. *Acta Sociologica*, 28, 115–136.
- Farah, Marisa. (2010). O corpo na escola: mapeamentos necessários. *Paidéia*, 20(47), 401-410.
- Fernandez-Balboa, Juan Miguel & Prados Megías, Esther. (2014). The conscious system for the movement technique: an ontological and holistic alternative for (Spanish) physical education in troubled times. *Sport, Education and Society*, 19(8), 1089–1106.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.735652>
- Ferreira, Elisabete. (2012). *(D)enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Elisabete, Lopes, Amélia, & Correia, José Alberto. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30.
- Fiske, John. (2005). *Introdução ao estudo da comunicação* (9ª). Porto: ASA Editores.
- Fontana, Roseli. (2009). Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação. *Pro-Posições*, 20(1), 247–255.
- Foucault, Michel. (1999). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (20.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

- Freire, Paulo. (1974). *Uma educação para a liberdade* (3ª). Porto: Textos Marginais.
- Freire, Paulo. (1985). *Extensão ou Comunicação?* (8ª). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, Leandro. (1998). A teoria evolutiva de Darwin e o contexto histórico. *Revista Bioikos*, 12(1), 55–62.
- Gallo, Luz Elena. (2009). El cuerpo en educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 231–242.
- Gallo, Luz Elena & Martínez, Leidy Johana. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Cadernos de Pesquisa*, 45(157), 612–629. <https://doi.org/10.1590/198053143215>
- Gaya, Adroaldo. (2005). Será o corpo humano obsoleto. *Sociologias*, 13, 324–337.
- Giddens, Anthony. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm. (2007). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (4ª). New Brunswick, USA: Aldine Transaction.
- Goffman, Ervin. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Goleman, Daniel. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goodboy, Alan, Weber, Keith & Bolkan, San. (2009). The effects of nonverbal and verbal immediacy on recall and multiple student learning indicators. *The Journal of Classroom Interaction*, 4–12.
- Goodson, Ivor & Sikes, Pat. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. London; New York: Open University Press.
- Hamre, Bridget K., & Pianta, Robert C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Hargreaves, Andy. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, Andy. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.

- Hargreaves, Andy. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, Andy. (2005). The emotions of teaching and educational change. Em A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Change. International Handbook of Educational Change* (pp. 278–295). Netherlands: Springer.
- Hernandez, Fernando. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: Los desafíos de poner biografías en contexto. Em F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 13–22). Barcelona: ESBRINA.
- Hernández, Fernando. (2013). Poner en cuestión el significado de «generar conocimiento» en la investigación educativa de carácter biográfico. Em A. Lopes, F. Hernandez, J. Sancho, & J. I. Rivas (Eds.), *Histórias de vida em educação. A construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: ESBRINA-RECERCA.
- Hollingsworth, Sandra & Dybdahl, Mary. (2007). Talking to Learn: The Critical Role of Conversation in Narrative Inquiry. Em D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 146–176). California: SAGE Publications.
- Houssaye, Jean. (1992). *Les valeurs à l'école, l'école aux temps de la sécularisation*. Paris: PUF.
- Houssaye, Jean. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Montrouge: ESF.
- Howes, Carollee. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191–204.
- Howes, David. (2003). Évaluation sensorielle et diversité culturelle. Em I. Urdapilleta & D. Dubois (Eds.), *Évaluation sensorielle et psychocognitive* (pp. 117–125). Psychologie française.
- Hughes, Jan, Luo, Wen, Kwok, Oi-Man & Lloyd, Linda. (2008). Teacher-student support, effortful engagement and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1–14.

- Hughes, Jan N., & Kwok, Oi-Man. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology, 43*, 465–480.
- Immordino-Yang, Mary Helen & Damasio, António. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education, 1*(1), 3–10.
- Jana, José. (1995). *Para uma teoria do corpo humano* (Instituto Piaget). Lisboa.
- Josselson, Ruthleen. (2007). The Ethical Attitude in Narrative Research: Principles and Practicalities. Em D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. California: SAGE Publications.
- Kelchtermans, Geert. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*, 995–1006.
- Kelchtermans, Geert. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257–272.
- Kiffer, Ana. (2006). Corpo, memória, cadeia: o que pode o corpo escrito? *Alea: Estudos Neolatinos, 8*(2), 263–280.
- Korthagen, Fred, Attema-Noordewier, Saskia & Zwart, Rosanne. (2014). Teacher–student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education, 40*, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.006>
- Le Breton, David. (2007). *A sociologia do corpo* (2ª). Petrópolis: Vozes.
- Le Breton, David. (2011). *Antropologia do Corpo e Modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- L'Écuyer, René. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et Concept de Soi*. Canada: Presse de l'Université du Québec.
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald. (1990). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lima, Antônio. (2012). Merleau-Ponty: A Questão do Corpo e as Ciências do Homem. *Saberes em Perspectiva*, 2(3), 29–40.
- Lima, Jorge Ávila. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7–29. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1
- Lipovetsky, Gilles. (2007). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Littlejohn, Stephen & Foss, Karen. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of communication theory*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Lodico, Marguerite, Spaulding, Dean & Voegtler, Katherine. (2006). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lopes, Amélia. (1993). *Identidade Docente: contributos para a sua compreensão* (Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Lopes, Amélia. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA Editores.
- Lopes, Amélia. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. Em F. Hernandez, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 23–33). Barcelona: ESBIRNA.
- Lopes, Amélia & Ribeiro, Agostinho. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: as fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade e Culturas*, (13), 43–58.
- Loupe, Laurence. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Maldonado Mora, Bella, Prados Megías, Esther & Márquez Garcia, María Jesús. (2017). Reescribir el cuerpo educado. De la voz silenciada y la emoción contenida al cuerpo educando. *International Journal of Educational Psychology; Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 377–386.
- Manarte, Joana, Lopes, Amélia & Pereira, Fátima. (2014). Contributions to the empirical study of immediacy in the pedagogical relationship through self-

- narratives. *Journal of Pedagogy*, 5(2), 209–225. DOI: <https://doi.org/10.2478/jped-2014-0010>
- Maroun, Kalya & Vieira, Valdo. (2009). Corpo: uma mercadoria na pós-modernidade/The body: a commodity in post-modernity/Cuerpo: una mercancía en la postmodernidad. *Psicologia em Revista*, 14(2), 171–186.
- Martínez Barreiro, Ana. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers: Revista de sociología*, (73), 127–152.
- Martínez-Álvarez, Lucio & González-Calvo, Gustavo. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. *Ágora para la EF e el Deporte*, 18(3).
- Mehrabian, Albert. (1971). *Silent messages*. California: Wadsworth.
- Merleau-Ponty, Maurice. (2001). *Le visible et l'invisible*. Paris: Galimard.
- Merleau-Ponty, Maurice. (2005). *Phenomenology of perception*. London; New York: Routledge. Obtido de <http://site.ebrary.com/id/5006132>
- Molina, Dolo. (2011). Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida. Em F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 90–98). Barcelona: ESBIRINA.
- Morin, Edgar. (2000). *Os sete saberes para a educação do futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez Editora.
- Noam, Gil & Hermann, Corinna. (2002). Where education and mental health meet: Developmental prevention and early intervention in schools. *Development and Psychopathology*, 14, 861–875.
- Nóvoa, António. (2005). *Evidentemente: Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, António. (2014). Educação 2021: para uma história do futuro. *Educação, Sociedade e Culturas*, (41), 171–185.
- Nunes, Rosa. (2002). E a escola? *Educação, Sociedade e Culturas*, (18), 67–86.
- Pastore, Serafina & Pentassuglia, Monica. (2015). Teaching as dance: A case-study for teacher practice analysis. *International Journal of Educational Research*, 70, 16–30. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.12.001>

- Pereira, Fátima. (2010). Recensões. Charlot, Bernard (2009). A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. *Educação, Sociedade e Culturas*, (30), 177–185.
- Pereira, Fátima & Lopes, Amélia. (2004). As crianças são importantes: a reorganização curricular no 1º CEB e as concepções de criança dos professores. *Psicologia e Educação*, III(2), 71–89.
- Perry, Kathryn, Donohue, Kathleen & Weinstein, Rhona. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269–292.
- Piaget, Jean. (2010). *Psicologia e pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino* (10ª). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, Jean, & Inhelder, Bärbel. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições ASA.
- Pianta, Robert. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington: American Psychological Association.
- Pinnegar, Stefinee & Daynes, J. Gary. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically. *Thematics in the Turn to Narrative*. Em D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodolgy* (pp. 3–34). California: SAGE Publications.
- Planella, Jordi. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Polkinghorne, Donald. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Polkinghorne, Donald. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Postic, Marcel. (2008). *A Relação Pedagógica* (2ª). Lisboa: Padrões Culturais.
- Queiroz, Jean-Manuel. (2008). Contribuições para o estudo sociológico da relação educativa. *Sociologia e implicações pedagógicas*. Em M. Postic, *A relação pedagógica* (2ª, pp. 87–89). Lisboa: Padrões Culturais.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª). Lisboa: Gradiva.

- Reis, Alice Casanova (2011). A subjetividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Vivência - Revista de Antropologia*, (37), 37–48.
- Reynolds, J. (sem data). Maurice Merleau-Ponty (1908—1961). Em *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Obtido de <http://www.iep.utm.edu/>
- Ribeiro, Agostinho. (1989). Relação Educativa. Em B. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (Universidade Aberta, Vol. 1). Lisboa.
- Ribeiro, Agostinho. (1991). Comunicação e relação interpessoal. Em M. J. Gama (Ed.), *Manual do formador. Vol. 2*.
- Ribeiro, Agostinho. (1992). Relação Educativa. Em B. Campos, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (Vol. 1, pp. 133–158). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, Agostinho. (2005). *O corpo que somos: aparência, sensualidade, comunicação* (2ª). Cruz Quebrada: Casa das Letras.
- Ribeiro, Agostinho & Lopes, Amélia. (2002). Das escolas da burocracia às escolas da alegria. Em *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 887–890). Lisboa: Edições Colibri.
- Richmond, Virginia. (2002). Teacher nonverbal immediacy: use and outcomes. Em *Communication for teachers* (pp. 65–82). Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.
- Rivas, José Ignacio. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación narrativa. Em J. I. Rivas & D. Herrera (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17–36). Barcelona: Octaedro.
- Roberts, Brian. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open University.
- Rodgers, Carol & Raider-Roth, Miriam. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 265–287. DOI: <https://doi.org/10.1080/13450600500467548>
- Rodrigues, Isabel. (2007). *O corpo e a fala: comunicação verbal e não-verbal na interação face a face*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

- Rogers, Carl. (2010). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais.
- Santo Agostinho. (2008). *Confissões* (13ª). Braga: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Santos, Boaventura de Sousa. (1995). *Toward a new common sense : law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.
- Santos, Boaventura de Sousa. (1996). Para uma pedagogia do conflito. Em L. H. Silva, J. C. Azevedo, & E. S. Santos (Eds.), *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Santos, Milice Ribeiro. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. Em A. M. Bertão, M. S. Ferreira, & M. R. Santos (Eds.), *Pensar a escola sob os olhares da psicologia* (pp. 87–101). Porto: Edições Afrontamento.
- Sebastião, Sónia. (2010). Sujeito pós-moderno: de andrógino a pós-humano. *Comunicação & Cultura*, 9, 59–75.
- Serra Lemos, Marina. (2009). Motivação dos estudantes e dos professores: um processo recíproco e relacional. *Psicologia*, XXIII(2), 141–152.
- Schilling, Chris. (2003). *The Body and Social Theory* (2ª). London: SAGE Publications.
- Sibii, Razvan. (2010). Conceptualizing teacher immediacy through the ‘companion’ metaphor. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 531–542. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.491908>
- Sichère, Bernard. (1990). *Eloge du sujet : du retard de la pensée sur les corps*. Paris: Bernard Grasset.
- Sinclair, Amanda. (2005). Body and management pedagogy. *Gender, Work and Organization*, 12(1), 89–104.
- Stonkuvienė, Irena. (2010). Communication as an essential element of pedagogical process. *TILTAI*, (4), 189–200.
- Tavares, Gonçalo M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Titworth, Scott, Quinlan, Margaret & Mazer, Joseph. (2010). Emotion in Teaching and Learning: Development and Validation of the Classroom

- Emotions Scale. *Communication Education*, 59(4), 431–452. DOI: <https://doi.org/10.1080/03634521003746156>
- Tomaz, Carlos & Giugliano, Lilian. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre «O erro de Descartes». *Estudos de Psicologia*, 2(2), 407–411.
- Torregrosa, Apolline. (2011). Historias de vida y conectividades emergentes. Em F. Hernández, J. M. Sancho, & J. I. Rivas (Eds.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 126–131). Barcelona: ESBIRINA.
- Trindade, Rui. (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, Rui. (2009). *Escola, Poder e Saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: Livpsic.
- Trindade, Rui. (2011). Escola e democracia: contributo para uma reflexão sobre a acção docente. Em J. da C. Silva & R. Baptistella (Eds.), *Educação: docência e humanização*. (pp. 67–77). Santa Cruz do Sul, Brasil: Universidade de Santa Cruz do Sul.
- Trópia, Guilherme & Caldeira, Ademir. (2011). Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, 34(3). Obtido de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewArticle/5227>
- Van Manen, Max. (1998). *Researching lived experience*. Toronto, Canada: Althouse Press.
- Waller, Richard & Simmons, Johnathan. (2009). Vidas através de la lente de un ojo de buitro: Interpretando cuentos de aprendices. Em J. I. Rivas Flores & D. H. Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55–74). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Wentzel, Kathryn. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287–301.

APÊNDICES

1 a 3

APÊNDICE 1 - Solicitação dos relatos escritos (e-mail)

(...) A ideia é recolher relatos escritos sobre as vossas memórias de escola e de relação com os vossos professores. A confidencialidade será salvaguardada.

Procurem evocar algum(alguns) episódio(s) marcante(s), impressões, sensações, emoções, ...

Se preferirem, desfiem as memórias que têm dos vossos professores ao longo do fio cronológico.

Que memórias têm dos vossos corpos e dos corpos dos professores? O que diziam os corpos? Como se relacionavam? O que sentiam? Que impacto tiveram os vossos professores?

-

(...) The idea is to collect written reports about your school memories and relationship with your teachers.

Try to evoke some episodes, impressions, feelings, emotions... If you prefer, you can also follow a chronological line to write about your memories. Confidentiality will be assured.

What memories do you have on the body and the bodies at school? What did they say? How were your teachers relationship with their body and with their students? What did you feel? What impact did your teachers have on you?

APÊNDICE 2 - Autonarrativa

Escrever a minha narrativa sobre este tema (ou qualquer outro) é destecer-me em memórias, percepções e sentimentos. Talvez o fio cronológico me ajude a lembrar, mas não pretendo que o calendário tenha aqui outra função que não esta de me guiar pela recordação. De resto, o que aí vem são fragmentos feito poemas: abro a memória à sorte e logo se vê o que aparece.

O que me lembro dos professores que me marcaram? Por que me marcaram esses em particular? Como era o seu comportamento comunicativo? O que me diziam com o corpo, o que me faziam sentir? Que impressões deixaram em mim?

A professora primária

As mãos da professora primária cheiravam a laranja muitas vezes. Mãos cheias, pele seca, unha da polegar amarelada na ponta (de descascar as laranjas). Sei disto porque lembro-me daquela mão pousar e gesticular muitas vezes na minha sebenta ou no manual escolar para me explicar melhor algum ponto da matéria. Para apreender a informação nova que chegava, os meus olhos saltavam da mão para a boca para os olhos para a mão outra vez e nesta dança não-verbal percebo agora que me sentia bem na altura e que dali não vinha nada ameaçador.

Lembro-me também do sorriso. Não me lembro de a ouvir rir, mas a minha professora tinha sempre um sorriso, ainda que leve, no rosto. Às vezes distante, mas era um sorriso. Sei que quando eu levantava a cabeça de um trabalho que estávamos a fazer sossegadamente e passava o olhar por ela, ela estava a olhar pensativamente para qualquer coisa distante e sorria.

Tocava em mim e nos meus colegas (não tenho a certeza se me acariciava o cabelo de vez em quando ao passar pelo meu lugar, mas tenho quase a certeza que sim). Às vezes, puxava-nos pela roupa para nos encarrear numa fila ou chamar a atenção; nunca gostei que nos puxassem pela roupa, ainda hoje não gosto de ver as crianças do jardim-de-infância a serem puxadas pela roupa pelos/as educadores/as; mas acho que a minha professora primária fazia isso com aquela ternura abrupta de mãe que pega nas crias pelo cachaço. Não me lembro de episódios muito concretos desta relação, mas sempre senti que ela gostava de mim, gostava de nós. E isso é bom.

Um dia ela faltou e fomos distribuídos por outras turmas – uma forma de nos mantermos dentro da escola nesse dia, suponho. Fui para a turma do meu irmão (eu estaria na 2ª classe e ele na 4ª, talvez). A professora dele estava a ler em silêncio o trabalho de casa de uma menina, penso que seria uma “redação”. Chegou ao fim e bateu nas mãos da menina com uma régua, tantas vezes quantas os erros ortográficos encontrados. Fiquei horrorizada. Ouvi-me a engolir em seco no meio daqueles meninos quietos e silenciosos (ou silenciados) e tentei não mostrar o medo de que a seguir ela fizesse o mesmo ao meu irmão, pelo que passei o resto da aula em vigilância assombrada, pronta para intervir como fosse preciso para a impedir e a pedir secretamente a uma qualquer força transcendente que aquilo não acontecesse nunca ao menino mais importante da minha vida.

A música

Há uma música que me leva sempre à infância dos tempos da escola primária e à perspectiva de um futuro feliz. Era Natal, havia uma sala muito grande (provavelmente, seria o auditório da junta de freguesia), cheia de crianças, apareceu o Pai Natal a distribuir presentes, a minha professora sorria abertamente – o único sorriso rasgado de que tenho memória no seu rosto - enquanto me via a receber e a abrir o meu. E ao fundo ouvia-se bem alto “What a wonderful world”, cantado com a magia de Louis Armstrong. O som vinha de uma coluna que estava atrás dela, mas gosto de acreditar que a música vinha do céu. Uma espécie de espírito santo que nos fez dourados e que também gravou em mim recordações felizes da minha professora primária, ainda que não me lembre concretamente da maior parte dos dias que passei com ela.

As professoras de matemática

Quando fui para o 7º ano de escolaridade, conheci uma professora marcante. Pela negativa. Acho que aquela figura entrou na minha cabeça durante três anos. Tive uma relação conflituosa com a disciplina, porque apesar da curiosidade e até fascínio teórico que me despertavam muitos assuntos da área, a minha reação a tudo o que tinha a ver com matemática era carregada de sentimentos maus e ansiedade. Esta relação pedagógica gerava experiências emocionais francamente negativas. Apesar de, mesmo assim, conseguir bons resultados nas avaliações, a carga emocional associada à professora e à disciplina foi-me difícil e causa de sofrimento pessoal. Isto chegou, inclusivamente, a interferir com decisões pessoais (do dia-a-dia) e académicas; decidia

por aquilo que me permitia evitar a professora (a escolha da área científica, por exemplo) ou que me fazia acreditar que um teste de matemática ia correr bem; mas acho que não consegui inventar “pensamentos-amuleto” suficientes para me retirarem naquela altura a ansiedade, o receio de falhar e desiludir e a vontade de desistir ou faltar ao teste.

A professora era dotada de um brilhantismo evidente na matemática e tinha um prazer perfeccionista em desenhar belas circunferências, triângulos e gráficos no quadro de xisto. Com postura controlada, expressão facial séria, olhar intimidador e voz desafinada ditava o sumário no início da aula como quem dita uma lei, que nós escrevíamos como se fosse um dever. Depois de uma pergunta dirigida à turma, girava ansiosamente o giz na palma da mão e fazia um ponto de interrogação com a testa enquanto esperava uma resposta. Se a demora era grande, olhava para mim como quem espera a resposta certa e eu sentia-me sempre mal: se respondesse bem, sentia-me mal porque só o facto de se dirigir a mim com um sorriso naquele momento acentuava a diferença entre os que sabiam a resposta e os que não sabiam; se respondesse erradamente, sentia-me mal porque fazia uma expressão facial e corporal de espanto e de crítica; se não soubesse a resposta, sentia-me mal porque antecipava-lhe o abanar da cabeça enquanto se virava para o quadro. Mas, sobretudo, sentia-me mal por deixar que alguém me transtornasse assim. A hora da aula de matemática era tensa e desconfortável.

No 12º ano tive outra professora. Postura descontraída, quase sempre sentada na sua secretária, outras vezes no quadro, sorridente, falava alto com voz estridente (mas nada agressiva), gargalhava, divertida, gesticulava muito a apresentar a matéria, brincava muito com as expressões faciais, sentava-se à nossa beira quando havia dúvidas e falava de trigonometria como quem fala do que comeu ao almoço. E eu fui fazendo as pazes com a matemática.

O professor de português

O professor de português do 11º ano tinha um aspeto formal. Clássico, talvez seja um adjetivo mais adequado. Mas era um clássico como o pai do Indiana Jones, um clássico absolutamente entusiasmante!

Espalhava-se no espaço com postura de trovador, esbracejava no ar numa leitura de um excerto do Sermão de Santo António aos Peixes e nas entrelinhas os seus olhos procuravam nos nossos o mesmo entusiasmo. Eu lembro-me de sorrir a maior parte das aulas e de ficar deslumbrada com a etimologia de uma qualquer palavra que, por algum

motivo, ele decidia desdobrar com uma voz apaixonada. Cativante, virava-se rapidamente para o quadro para escrever, falava alto, virava-se para trás para assegurar que estávamos a seguir o raciocínio, continuava a falar alto, em latim, em grego, voltava-se para o quadro, acabava de explicar a transformação da palavra e girava para nós com um sorriso e uma expressão de surpresa!

As reprimendas também as fazia (e muitas) e lembro-me concretamente de um episódio em que criticou a leitura pouco emotiva que alguém fez de um poema. Desenhou no quadro as linhas de um eletrocardiograma dito “normal” e em baixo uma linha reta que correspondia ao bater do seu coração quando nos ouvia a ler! Para alguns terá sido uma forma dura de criticar, para outros uma forma humorística (a mim deu-me vontade de rir), mas julgo que todos perceberam a mensagem.

Tenho ideia de sentir que ele falava para todos, sem destaques. Embora alguns colegas não gostassem das aulas por acharem a disciplina aborrecida ou pouco interessante, creio que nenhum deles diria que não gostava dele. Julgo que ele nunca deu conta do meu entusiasmo e interesse ou, pelo menos, nunca o valorizou. E não faz mal, mas eu gostava de lhe dizer que continuo a deleitar-me com etimologia.

Outros fragmentos

Já no ensino superior, uma professora abanava o braço e a mão a pedir “mais, mais!” respostas e quando queria acentuar alguma coisa que estava a dizer batia com o pé no chão com força, como quem sublinha cada palavra que diz. As aulas dela concentravam muita energia e eu adorava isso.

No secundário, uma professora percebeu que eu não estava tão sorridente como o costume e foi almoçar comigo. Conversámos e a forma como me olhava dizia-me que gostava de mim e que tinha como garantido que o meu futuro seria especial.

Tive um professor com o dom da relação pedagógica. Em quase todas as aulas punha a turma a chorar a rir. Humor apurado, postura corporal aberta, sorriso regular, gestos que davam forma ao que era dito, voz doce, viagem pelo meio das secretárias, mão no ombro daqueles por quem passava mais perto, interrupções súbitas da matéria porque alguma palavra lhe lembrara uma piada ou uma canção, acenos de cabeça quando nos ouvia atentamente. Todos participavam com vontade e conteúdo; todos se esforçavam por ter bons resultados; e todos queriam que aquela aula chegasse.

APÊNDICE 3 - Grupo focal

J – Já está a gravar... *surround!* Isto está a gravar *surround*, que eu estive a ver em casa. Vou pô-lo aqui a meio.

Graça – Pronto, então eu sou a Graça, sou terapeuta da fala e sou professora do ensino superior.

Conceição – Conceição, sou professora de inglês no 1º ciclo.

Fátima – Fátima, sou educadora de infância.

Dora – Dora, sou professora de matemática, lecionei 2º ciclo e... e secundário.

Dulce – Dulce, professora de geografia, lecionei o 7º ano (3º ciclo), 11º e 12º.

Eva – Eva, professora de história... aah... lecionei 3º ciclo e secundário, cursos profissionais.

Violeta – Violeta, 1º ciclo.

J – Pá, não apanhei uma falha! (*Risos geral*) Incrível, este grupo é impecável!

NT – Os professores é assim mesmo. (*Risos geral*)

J – Aah... Qual é o assunto que nos traz aqui ou por que é que eu precisava de conversar assim com um grupo de professores? O projeto tem a ver com a comunicação não-verbal entre o professor e o aluno. E eu gostava de saber o que é que vocês pensam sobre isso, se alguma vez pensaram sobre isso ou o que é que vem agora ao de cima nesta discussão. E para isso, como gatilho, escolhi alguns excertos de alguém que fala sobre professores que teve. Podemos ler em silêncio, podem demorar o tempo que quiserem desde que não exceda os 5 minutos... (*Risos*)

Graça – Muito obrigada [*ao receber as folhas*]. Vou passando?

J – E a seguir falamos. Passas?

Graça – Sim, claro!

J – A Graça está a colaborar muito bem [*na brincadeira para o gravador – risos*]

[LEITURA DOS EXCERTOS EM SILÊNCIO]

J – Toda a gente leu?

Dora – Expressão corporal: toda a gente a olhar para a Dulce! (*Risos geral*)

J – Não te sentiste pressionada, Dulce?

Dulce – Não, não!

J – Nem é para sentirem.

Dulce – Não, não.

J – Já toda a gente leu os excertos, não é?

Todos – Mhm.

J – Aah... O que eu vos queria perguntar é... Em primeiro lugar, como é que se sentiram ao ler... ao ler estes... estes relatos? Eu vi alguns sorrisos. Não sei porquê, gostava de saber porquê.

Graça – Pois, eu consigo sorrir, aah... porque eu acho que não é possível... qualquer um de nós não ter uma memória da sua infância que associe a alguns destes excertos e nós próprios viajarmos a propósito dos excertos que aqui estão.

J – Mhm.

Graça – E, portanto, a primeira coisa é empatia. Com os... os textos escolhidos.

J – Alguma identificação.

Graça – Aah... Com uma coisa engraçada, porque há aqui uma descrição a determinada altura que não me parece agradável e portanto dei comigo a saltar dos agradáveis para os desagradáveis... por causa daquele puxão na... na bata. Aah... mas foi o único. De facto, fica-nos mais facilmente a memória dos professores que nos foram agradáveis do que aqueles que não nos tocaram ou que não nos fizeram crescer, não é? E esses... a indiferença da nossa memória remete-nos para o vazio, não é?

J – Vocês aah... enquanto alunos que foram, não é, todos os que aqui estão foram alunos, têm alguma história, alguma vivência, associada... alguma recordação que tenham do comportamento corporal dos vossos professores...?

Eva – Eu lembro-me de uma... aah, eu não sou muito dada a memórias ligadas aos meus professores, é uma coisa... curiosa. Mas lembro-me perfeitamente de uma professora de inglês que tive no secundário e uma das coisas que me lembro era de ela caminhar no recreio e fazia paralelas à escada. Ela vergava-se, fazia... era uma professora muito... *sui generis* e lembro-me desse caminhar dela, não é, dessa postura dela de... inclinava-se e fazia uma paralela à escada.

J – Mas em que ano, disseste tu?

Eva – Aah... Penso que 11º... 10º, 11º. Aah... lembro-me bem da postura, da postura dela, não é... até porque também ela na própria aula era, era diferente... lá está... sei lá, ela punha-nos no... no inverno punha-nos a fazer ginástica dentro da sala para a gente aquecer. (risos J) E por isso tinha tudo a ver com a forma de estar dela... era diferente, não é?

J – Mas agradável?

Eva – Sim... até um certo ponto. Aah... também achávamos um bocado ridículo, nalgumas situações.

Violeta – Eu também acho que o ridículo, o diferente, para o mau, salta-nos sempre mais em termos de recordação. Porque, por exemplo, eu tenho uma boa recordação da minha professora do ensino básico e depois as outras todas, sei que tive boas professoras, excelentes professoras, mas o que me recordo, os episódios das pessoas que me recordo é das... dos que não eram tão bons. Daquilo que eles falharam. Porque o que nós esperamos quando entramos para a escola é... o expectável era que as pessoas vão de encontro às nossas ambições, aos nossos desejos e, portanto, quando elas falham, eu pelo menos sinto mais isso do que sendo uma boa professora, porque isso é o que eu espero dela.

J – Sim. Ok.

Violeta – Aah... e pronto, professora primária eu acho que é um bocado diferente dos outros professores, eu acho que nós estamos numa fase...

J – Do primeiro contacto também com a escola.

Violeta - ...do primeiro contacto, é, eu acho, porque... é tudo mais afetivo. No primário é tudo mais afetivo, eu sinto isso com os miúdos, eles agarram-nos... aah... estão

sempre ali de volta... gostam de festinhas e por aí fora... que é uma atitude que geralmente os alunos não têm, penso eu, nos ciclos seguintes.

Dora – Eu este ano... desculpe interromper, eu este ano eu tive a primeira vez a experiência do 2º ciclo, que a minha formação é relacionada ao 3º ciclo e secundário... portanto, para mim foi uma experiência completamente nova e... e essa parte da afetividade, da... eu quando estava a ler o texto, os textos, eu estava-me a recordar de reações dos meus alunos perante atitudes que eu... que eu tinha na sala de aula. E essas observações, essa... o feedback que a gente recebe do aluno relativamente à nossa postura na sala de aula foi muito mais intenso no 5º ano do que no secundário. No secundário eles estão completamente despreocupados e se calhar depois não retêm tão... tanta memória positiva por parte do professor, mas mais sim as...

Violeta – o caricato...

Dora - ... as coisas mais ridículas e mais extravagantes.

Violeta – Sim, porque até nos saraus da faculdade o que é que se faz, o que é que se caricatura? Nos saraus da faculdade não é o bom professor, é aquele que falha... aah... não quer dizer que falhe em termos pedagógicos... é o que falha aah... em termos de postura, em termos de tiques... não é? Na faculdade... na faculdade os professores tinham tiques, aqueles que falavam sempre... que tinham aquele jeitinho de falar e eu sei que o resto, todos os outros foram muito bons professores, mas quer dizer... e a gente sabe que eles estavam lá, mas...

J – Normalmente esses são os que ganham alcunhas, não é? (*Risos geral*)

Eva – Eu acho que todos nós ganhamos, nós é que não as sabemos.

Graça – Em todas as... os... eu por acaso, eu acho que sou uma privilegiada, porque eu acho que desde a professora primária até professores na faculdade eu encontrei, tive sempre a sorte de ter, em ciclos, sempre um professor profundamente afetivo. Aah... A professora primária não era uma professora de tocar e, no entanto, e eu acho que isto quase nos obrigava depois a termos que discutir o que é que eles nos passam, não é, quando nos tocam...

J – Exatamente.

Graça - ... com a intensidade da voz com que o fazem, às vezes com a forma como nos olham... não é? Aah... E lembro-me, quando era pequenina, da diretora do colégio onde

andava, que era uma Irmã francamente à frente do seu tempo e que tinha, perante... que nos resolveu dar educação sexual numa altura em que não se falava em educação sexual e que nos dizia logo que a educação sexual era uma coisa para os afetos... E lembro-me do António, sorrateiro, com aquele ar de “ora deixa-me cá fazer uma pergunta difícil a uma Irmã” e diz “Então se eu for para a cama antes de casar, isso é pecado?”, risota do lado, e a Irmã Celeste para com aquele seu ar espantoso e diz ela “Pois... eu não sei, eu não gostava nada de estar no lugar de Deus, porque se for com amor, se de facto tu gostas de ti e gostas dela, eu não sei como é que Ele vai resolver o problema!”. E aquela calma dela, o não sucumbir, o passar por nós e tocar-nos quando íamos a fazer disparates para nos travar e travar-nos com afeto e tocar-nos era muito... muito típico da Irmã Celeste. Lembro-me no secundário da professora Isabel Pereira ter sido extraordinária na aula de português, numa turma que era... de betinhos, e portanto, aah...

[Interrupção técnica]

J – Estávamos na história da educação sexual, certo?

Graça – Não, já estávamos na versão 11º ano com a professora Isabel Pereira.

NT – Exatamente, estávamos sim senhora.

J – Então, vá!

Graça – E numa bela aula... Eramos uma turma particularmente difícil, muito calada, portanto provavelmente aquela coisa horrorosa e amorfa que calha de vez em quando aos professores, e ela tentou-nos picar de todas as maneiras possíveis e imaginárias até que uma bela aula disse “Isto é impossível. Hoje fica tudo calado, de olhos fechados e depois reajam.” e levou-nos Chopin. Eu fiquei completamente apaixonada, porque... porque achei que aquilo tinha sido um ato aah...

J – A música.

Graça - ... e portanto uma tentativa de nos provocar alguma coisa pela música... e eu acho que foi o início, mais uma vez, de um percurso que acabou também por ser um percurso afetivo e é uma das pessoas que conservo, por sorte, como grande amiga. E depois na faculdade fui tocada por uma pessoa que entretanto faleceu, a professora Maria, que era espantosa a dar aulas... e que dava aulas com o corpo todo.

J – Como assim?

Graça – Toda ela explicava a matéria com o corpo. Aah... com a voz, com o timbre... Aah... com os gestos... aah... eu acho que ela até era capaz de ser irônica com o corpo. (Sorrisos) E portanto era... Acho que em todos os percursos da minha... do meu percurso acadêmico tive a sorte de ter alguém excepcional. O que é muito bom!

J – Que bom! (Sorrisos) E... aproveitando isso, falaste de professores que te marcaram muito, não é, por isso é que te lembras deles. Se vocês pensarem em professores que vos marcaram, conseguem fazer uma reflexão ou... evocar de alguma maneira o não-verbal desses professores?

Dulce – Eu tenho, por exemplo... Quando a Eva começou a falar, eu associei ao meu professor de filosofia do 11º ano, que foi durante 4 anos nosso colega na escola. Aah... ele foi meu professor no 11º e tinha... a forma de ele... de ele estar... por exemplo, eu lembro-me que ele entrava sempre com um jornal na mão, não trazia mais nada, era só o jornal. Entrava na sala, sentava-se, a turma ficava em silêncio e ele começava com aquele tom de voz... pausadamente... muito... um tom de voz muito baixo... aah, e depois começava a aula. E tinha umas piadas muito sub-reptícias, tínhamos que estar muito atentos (*risos J*) para entender as piadas, e há 4 anos atrás (foi mais ou menos há 4 anos não foi? – perguntou à Eva) foi meu colega na escola. A primeira vez que o vi entrar estava à espera que ele trouxesse um jornal, porque ele tinha uma pasta (*risos geral*) e achei muito estranho porque ele não vinha com o jornal, ele vinha de pasta e... a sensação que eu tive foi que faltava ali qualquer coisa. O cenário... não era o mesmo, tinha mudado e achei aquilo... estranho. Pronto, e nunca o consegui tratar por colega... Mas... o que eu me lembro mais dele era a postura dele. Como era o tom de voz dele, que ele falava muito baixinho. Aah, e depois quando o encontro como colega achei que faltava ali no cenário, continuava a ser a mesma personagem, mas o cenário tinha mudado, alguma coisa... não batia certo e custou-me assim a habituar...

J – Mas é giro, estavas agarrada àquela imagem que tinhas construído dele, não é?

Dulce – Àquela imagem, exatamente!

J - ... de há uns anos atrás.

Dulce – Eu lembro-me que ele nunca levantava o tom de voz, aliás... na escola isso também continuava... a mesma postura... aah... só que quando eu o vi, ele não trazia o jornal, alguma coisa... achei assim estranho.

Conceição – Por exemplo, eu tinha... um dos professores que mais me marcou na minha... no meu percurso escolar foi o meu professor de geografia do 11º. Além de ser um ótimo professor, apesar de eu não ter gostado nada dele na primeira aula – normalmente é o que acontece – aah... ele era um ótimo professor e... fez-me gostar muito de geografia, porque eu no 10º não tinha tido assim uma grande experiência, e... e lembro-me que nos testes ele fazia uma coisa que era horrível para os alunos. Quando o tempo estava a chegar ao fim, nós estávamos sempre a pedir mais cinco minutos, mais cinco minutos! E ele então fazia isto: passeava pela sala, com a chave na mão, atirava a chave ao ar e agarrava-a, atirava... sempre. E irritava, porque nós não conseguíamos concentrar-nos, portanto... quer dizer, acabávamos por ter que entregar o teste porque já não dava mais... ele... mas ele era fantástico, por acaso.

J - As últimas gotas da ampulheta. (*risos geral*)

Conceição – O contrário, o contrário... vá... a minha professora de francês do secundário, do 10º ao 12º, foi uma pessoa que me marcou. Era uma... aah... eu aprendi muito francês com ela, é um facto. Mas, por outro lado, como pessoa não era assim muito acessível, não era muito simpática, era demasiado rígida e... e certinha. Aah, na última aula às vezes queríamos sair 5-10 minutos mais cedo, nunca deixava. Porque senão o conselho executivo podia dizer, podia fazer e era assim muito preocupada com essas regras da escola. Não se dava muito aos alunos. Era uma pessoa até mesmo... a postura dela era assim rígida, estava sempre a mexer no cabelo, sempre assim, sempre *[ilustra com o gesto de arranjar o cabelo]*, estava sempre muito, era muito púdica, estava muito preocupada sempre com a postura e... mas como professora, a maior parte dos meus colegas não gostava, mas eu acho que aprendi bastante francês com ela, porque explicava bem, e eu sempre gostei muito de aprender gramática e, portanto, ela era muito boa na gramática e... e não só. Para já, porque ela falava sempre francês nas aulas. Que era uma coisa que eu não tinha tido no 3º ciclo. E... e ajuda bastante depois para ir para a faculdade. E... e depois porque ela explicava bem e fazíamos muitos exercícios e numa língua estrangeira eu acho fundamental.

J – Para... para desenvolver.

Conceição – Claro.

Dulce – Eu não sei, quando eu falei do meu professor de filosofia, eu não sei se ele me marcou (*risos*).

J – Tudo bem! Não tem que marcar! (*risos*)

Dulce – Eu referia-me à imagem mental que eu tinha dele, não é?

J – Sim, sim.

Dulce – Aquela imagem... aah... não sei, agora pensando, não sei se ele me marcou. Gostava das aulas dele. Apesar de, por exemplo, a minha sobrinha quando ele foi meu colega ter sido aluna dele e detestava-o como professor!

J – Pois.

Dulce – Não sei se ele me marcou... sei que a imagem mental que eu tinha criado dele quando o vi era aquela... de ele andar com o jornal, de falar pausadamente, baixinho... aah... fiquei associada àquela imagem dele.

Fátima – Eu... agora por esta colega falar no... na professora de francês... eu, os professores que me marcaram mais, desde a primária até ao ensino universitário, foi aqueles professores que me olhavam com olhar terno e meigo. E isso... que me marcaram pela positiva. Aah, na escola primária marcaram-me... vou falar primeiro os que me marcaram pela positiva... foi uma professora que dava aulas de francês e história e que também já na altura (que eu já sou do tempo da outra senhora) (risos geral) em que ela já nos dava educação sexual e estamos a falar há 40 anos. 40 e... 2 anos. Portanto, era significativo. E ela dava-nos as aulas, quer de francês, quer de história, com um olhar... aah... carinhoso, que nós éramos aah... empenhados e trabalhávamos naquela disciplina porque a seguir nós olhávamos para ela e ela tinha um sorriso.

J – O feedback, não é?

Fátima – Tínhamos. E dava-nos sempre abertura, quando não soubéssemos, de perguntar. Portanto, e foram cinco anos, que ela foi minha professora cinco anos, às duas disciplinas, e além dos conteúdos pedagógicos, foram conteúdos também pessoais e da vida que ela nos ensinou. Porque havia alguns tabus que as nossas mães não falavam na altura, e ela falava connosco abertamente. Depois... aah... foi no magistério primário, um professor de português. Era um senhor já de determinada idade, em que valorizava tudo o que se fazia, e valorizava também com um... um olhar muito calmo, terno, mas... Às vezes [eu] dizia “Eu acho que está mal...” e diz ele “Deixa ver, eu acho que não... ora vê, ora lê outra vez”. Até nos levava a que nós próprios apercebéssemos se estava bem, se estava mal... E depois foi na faculdade, que tive bons professores, mas tive uns ótimos professores a Psicologia da Educação. Que me...

aah... ensinaram que não se deve dizer “não está bem”, aprendi a dizer, nunca digo a ninguém “não está bem”... aah... “ora veja se aí não podemos modificar...” e ensinaram-me aah... sempre de uma maneira muito terna e muito construtiva. Portanto, são professores que me marcaram e depois... já para não falar na orientadora de mestrado e doutoramento.

(...)

Fátima – E isso foi muito bom, porque eu não reajo... tenho um certo bloqueio quando falam autoritariamente para mim.

J – Sim.

Fátima – Porque... acho que não é assim que se apanham moscas. Porque eu tenho a experiência da escola primária, que era a designação da altura, que no segundo dia a professora disse que eu era burra. E que eu nem a 4ª classe iria fazer. Portanto, e a mim isto... marcou. E disse aquilo de uma maneira...

? – Convicta.

Fátima – Convicta e autoritária ao meu pai. A sorte é que ele não acreditou. *(risos geral)* E... e todos os professores que reagiam comigo autoritariamente, eu bloqueava e dizia “tás feito”. E muitas vezes impedia até a vontade aah... de eu estudar.

J – Sim.

Fátima – Assim como aqui neste pensamento... não sei quem é que escreveu, mas eu fiquei muito impressionada quando vi “às vezes puxava-nos pela roupa para nos encarreirar na fila ou chamar a atenção... nunca gostei que nos puxassem pela roupa... ainda hoje não gosto de ver as crianças do jardim-de-infância serem puxadas pela roupa pelos educadores”. Eu sou educadora e não puxo pela roupa.

NT – *(Risos)*

J – Ainda bem, Fátima.

Fátima – Nem pelas orelhas.

NT – Eu acho que já sabia.

J – *(risos)*

Fátima – Nem pelas orelhas. Porque eu acho que não é a puxar... Nós não somos... Assim como também me incomoda muito quando em visitas de estudo vejo os meninos atados com uma corda ao pulso. Fico revoltada, porque não é assim que... não é desse modo... acho que... Qual é a imagem que uma criança tem...

J – O que é que se educa com isso? Exatamente...

Fátima - ...do educador... Porque até podem dizer “ah, vão ali todos contentes”, vão nada! E se me atassem o braço? Eu ia ali furiosa e aos pontapés a quem apanhasse! E acho que não é assim que...

Graça – Pois, eu acho que... Isso é de uma riqueza imensa, desculpe interromper, acho extraordinário, porque aquilo que acabamos por discutir, e eu estava a escrever o seu “autoritário”, porque acho que de facto a componente não-verbal, por oposição à verbal, em que estamos a discutir conteúdos, é de uma riqueza relativamente às emoções, que é a primeira a que a associamos, mas também às atitudes, não é? E, portanto, a nossa identificação com atitudes que nos são passadas, a percepção clara da brutalidade, da autoridade, da frieza, da dureza, da rigidez, não é, que vêm antes da pessoa até nos dizer a carta dos seus valores, dos seus... das suas crenças, não é?

J – Mhm. É esta leitura imediata e intuitiva, não é? O grupo... este grupo serve também para isso, estamos a refletir sobre coisas sobre as quais normalmente não pensamos; elas chegam, nós recebemos e descodificamos e, de alguma maneira, tem impacto em nós, não é? Aah... e era exatamente essa reflexão que eu queria fazer aqui convosco e está a correr muito bem. Aah... Outras coisas que disseram aqui que ficaram foi... a reação emocional que é criada relativamente à disciplina que é lecionada por “aquele” professor. Já não sei quem foi que disse que “fez-me... fez-me gostar de...” já não sei qual era a disciplina...

Conceição – De geografia. E o mesmo aconteceu, por acaso, no mesmo ano, em filosofia. Eu odiei o meu professor de filosofia do 10º ano, porque era daqueles que entrava na sala, não com o jornal, esse nem jornal trazia (risos geral), era os óculos de sol na cabeça... e sentava-se e debitava matéria. Tínhamos sempre aulas ao final do dia, quase todos a dormir, é um facto, eu nunca tinha tido filosofia na vida e estava no 10º ano. Ainda estávamos habituados a copiar coisas do quadro, chegamos ali ele só falava. Se a gente queria tirar apontamentos, eu nem sabia o que era tirar apontamentos... e foi terrível, porque eu não me conseguia concentrar nas aulas, não conseguia entender nada da matéria e... depois, em contrapartida, no 11º tive uma

professora mais nova, com outra postura na sala. O facto de um professor estar sempre sentado também não ajuda, dá muito sono... e filosofia já por si só, pronto eu nunca gostei muito de filosofia (*risos geral*)... Mas no 11º gostei muito e as minhas notas passaram de 10 e 11 para 18, portanto...

Fátima – Mas por exemplo, não é o facto de andar de um lado para o outro que também cativa os alunos. Porque eu estou-me a lembrar de um professor que me deu aulas... e o facto de o seu ar sereno, tranquilo... contava uma anedota no mesmo tom com que estava dar... e nós ficávamos ali absorvidas e atentas a tudo. Portanto, e é a expressão facial, a maneira de...

J – É o conjunto, não é?

Fátima – O conjunto que nos cativa.

J – Sim, sim.

Conceição – Pois... sim. Não digo o contrário, mas no caso daquele professor...

J – Sim, não é incompatível, o que vocês estão a dizer não é incompatível.

Conceição – Não. O facto de dar uma disciplina muito teórica, digamos assim, a primeira vez que os alunos têm, no 10º ano, aulas até as 6h30 da tarde, num tom monocórdico, sentado... não era propriamente muito...

J – Todo ele... manifestava tédio. (*risos geral*)

Conceição – E depois era uma turma muito...

Fátima - ...e também a postura dele, facial...

Conceição – Sim!

Graça – Mas a questão é, se a gente perguntasse a todos os seus colegas...

J – Sim, sim.

Graça - ...esta questão não seria se calhar igual.

J – Pois não, também penso que não.

Graça – Ou seja, esta componente não-verbal que é analisada de um modo pessoal... quer dizer... aah... eu acho que teria que considerar, para conseguir ver, teria que ver o contexto da situação, teria que equacionar-me a mim com as minhas preferências...

J – O background de cada um, exatamente.

Graça – E... e teria que pensar no contexto... comunicacional.

Dulce – Eu gostava das aulas de filosofia, eu gostava.

Graça – Eu adorava.

Dulce – Apesar do professor... mas eu gostava muito das aulas dele!

Graça – E tive um segundo professor... A primeira professora foi espantosa, em filosofia. O meu segundo professor já não foi espantoso, mas eu já estava dentro da filosofia...

J – Exatamente!

Graça - ...portanto, podia não ser grande coisa, já não me tirava o prazer da viagem, portanto...

J – Mas realmente isto de podermos ter a mesma disciplina, vamos supor português... os conteúdos programáticos são os mesmos que aqueles dois professores têm que dar... e um pode cativar massas e outro até afastá-las. Portanto, a relação importa e muito, não é, não é só o conteúdo programático. E a relação é muito passada por isto, pelo verbal também, mas muito pelo não-verbal, é o que tu dizes – ainda antes de a pessoa enunciar quais são os seus princípios e os seus valores...

Graça - ...já passaram.

J - ... já está a passá-los. Sim... Eu... vamos agora mudar o sentido...

Eva – Deixa-me só... posso...?

J – Claro!

Eva - ...até acho que foi uma conversa que já tive contigo... aah... Eu acho que o mesmo professor, no evoluir de um ciclo de formação, pode ter uma relação diferente com os alunos e que tem a ver muito também com a parte não-verbal que comunica. Aah... eu acabei de ter três turmas, que comecei com elas no 7º até ao 9º ano em História. E, de facto, a parte da história mais... que eu mais gosto, e que acho que se denota na maneira como falo, é a do 9º ano, é a história contemporânea. E acho que isso mudou a relação dos alunos comigo e de mim com os alunos.

J – Falámos sobre isso, sim. Foi muito giro.

Eva – Já falámos sobre isto. E a maneira empolgada como eu falava da matéria empolgava os alunos também. E, por isso, era a mesma professora, eram os mesmos alunos, uma evolução de três anos, também já os conhecia melhor, etc, mas até um dos alunos era filho aqui da Dora, nessa turma especificamente, que era a melhor turma do 9º ano, tivemos sempre uma relação assim um bocado... distante, no 7º e no 8º ano, até porque eles no 7º eram muito bons, mas muito barulhentos, falavam muito..., muito curiosos, sempre a querer intervir e aah... tem que se disciplinar porque só há 90 minutos por semana, e não é fácil gerir... e depois, no 9º ano as coisas deram um salto imenso em termos de relacionamento com os alunos. E penso que teve também a ver com a componente...

J – Com o teu próprio entusiasmo.

Eva - ...com o meu próprio entusiasmo na maneira de... de dar a aula. Se calhar eu devia ser sempre entusiasmante, mas... (risos geral) Mas acho que não conseguimos... não conseguimos... eu, pelo menos, falo por mim, não é? Aquilo que eu gosto mais, obviamente que eu transmito de uma maneira diferente!

Violeta – Eu, é curioso esta situação... Eu nunca gostei muito de história, não gosto de história. Aah... Gosto muito de ler e não gosto de história, é uma coisa incrível, mas pronto. E se calhar tem a ver com a professora que eu tive também, mas eu também não quero fazer essas ligações, eu tenho um bocado de medo de fazer essas ligações, se calhar... pronto, aconteceu... não gostar de história. Mas eu lembro-me perfeitamente, (...) havia uma professora que ia para a escola ler o livro e só metia no meio da leitura “O que é que acontece? Acontece que...” e nós estávamos na mesa a apontar os “O que é que acontece, acontece que”. Portanto, era isto o que se passava na aula de história. E provavelmente será por isso, mas pode não ser também...

J – Sim, sim, há outros fatores, claro.

Violeta – E... eu, não gostando de história, por exemplo, tenho essa obrigação de, como professora, eu, portanto, sou das áreas de matemática (...), eu gosto muito de matemática, e portanto eu entusiasmo-me muito a dar matemática e os meus alunos sentem isso, é curioso, naquela faixa etária eles conseguem perceber que eu... que eu gosto de matemática, é curioso, fazem esse tipo de comentário. Mas, por exemplo, em termos de história eu tenho um trabalho tão forte quando tenho que dar história no 4º ano, que eles saem de lá todos, ou de uma maneira geral, quer dizer, não vou dizer todos, mas a gostar de história e a saber história se calhar mais do que eu! Porque eles

a páginas tantas já me estão a perguntar se aquele é filho de não sei das quantas e outro é sobrinho... já sabem aquelas ligações todas que eu tenho que parar para pensar, porque eu... efetivamente não gosto de história... e eles são uns cuscas, até lhes digo que eles são cuscas... e que gostam dessas intriguices todas, mas aah... o facto de às vezes a gente não gostar também... acho que a gente, preparando-se, acaba por transmitir aquilo que não gosta, mas aquilo que deve transmitir.

J – Isso... com algum entusiasmo! Porque de certeza que passa algum entusiasmo...

Violeta – Exatamente... para eles gostarem tem... tem que ser isso...

Fátima – E sem lhe dizer a eles que não gostava de história.

Violeta – Não, eu não lhes digo, nunca posso dizer!